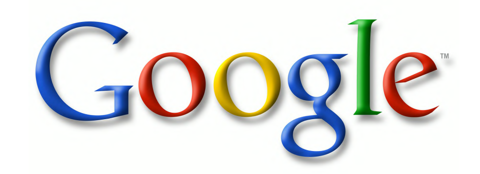
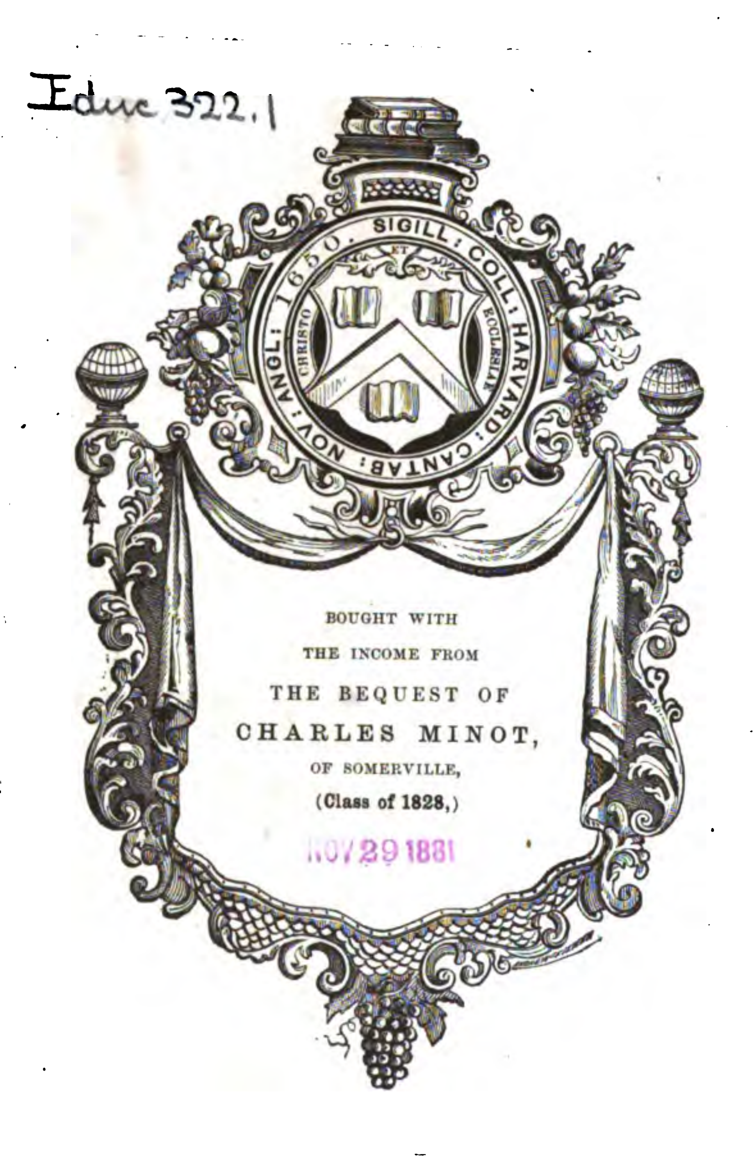
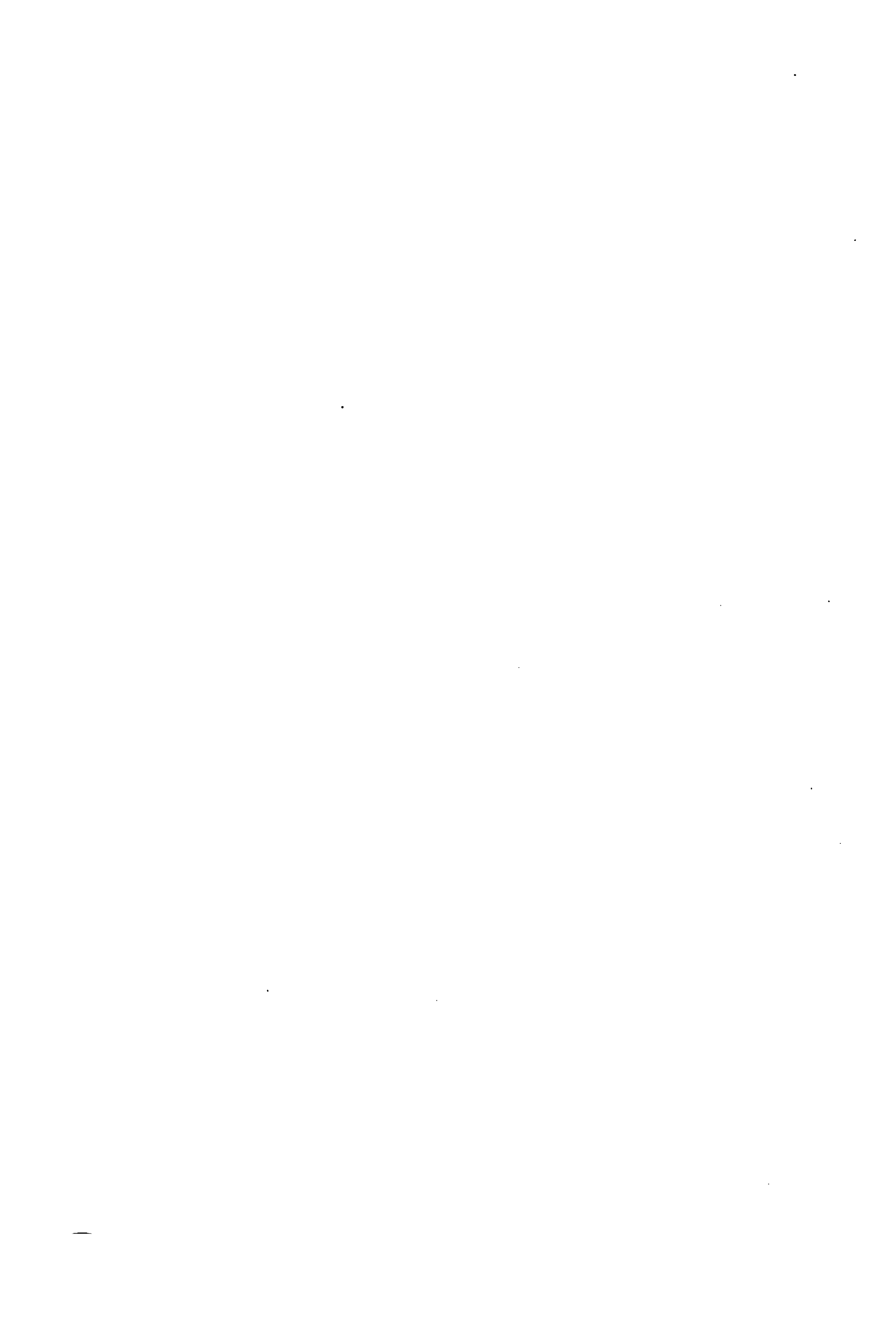



SIGILL: COLL: HARVARD: CANTAB: NOV: ANGL: 1650.
CHRISTO ET ECCLESIAE





Geschichte

der

Pädagogik als Wissenschaft.

Geschichte

der

Pädagogik als Wissenschaft.

Nach den Quellen dargestellt

von

Dr. August Vogel,



Gütersloh.

Druck und Verlag von C. Bertelsmann.

1877.

Vorrede.

Dreierlei ist es, wodurch sich das vorliegende Werk von ähnlichen seiner Art unterscheidet.

Zunächst nämlich giebt es eine Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft oder der systematischen Pädagogik, welche sonst überall — wenn überhaupt — etwa unter dem Titel „Die Philosophen“ oder „Die Philosophische Pädagogik“ nur nebenbei abgehandelt wird, während die übrige Geschichte der Pädagogik im wesentlichen nur in einer Chronik zusammenhangsloser und zufälliger Ansichten der bedeutendsten, oft aber auch unbedeutenden Pädagogen besteht. Dennoch aber sollte eine „Geschichte“ der Pädagogik nicht die Aufzählung der Erfindungen pädagogischer Kunstgriffe und Sonderbarkeiten, sondern vor allem den Fortschritt und Zusammenhang der sich in ihr darstellenden grossartigen Ideen berücksichtigen.

Und hiermit hängt zugleich der zweite Punkt zusammen. Es wird nicht zu viel behauptet sein, dass fast in keiner Geschichte der Pädagogik der Fortschritt der Ideen von einem einheitlichen Principe aus bisher entwickelt worden ist; vielmehr ist es beliebt, als principium dividendi einfach die Zeit oder mehrfache principia dividendi aufzustellen, oder auch an die Marksteine, welche Periode von Periode von einander scheiden, einfach die Namen der hervorragendsten Pädagogen zu schreiben ohne jegliche Klarstellung der Ideen, welche das treibende Agens der einzelnen

Zeitabschnitte bilden und dieselben von einander trennen und auch wieder verknüpfen. Mag auch immerhin bei'm gegentheiligen Verfahren die Gefahr nahe liegen, dass dem frei waltenden Geist der Geschichte hier und da Gewalt angethan wird, — eine wissenschaftliche geschichtliche Darstellung kann desselben um so weniger entbehren, als jede Erkenntniss, also auch die geschichtliche, grade auf den nothwendigen Zusammenhang ihrer Objekte sowie der sich durch sie offenbarenden Gesetze abzweckt. Es ist ja eine wesentliche Eigenthümlichkeit des menschlichen Geistes, die tausendfachen Strahlen, in denen der Weltgeist sich bricht und wiederspiegelt, in sich als in einem Fokus zu koncentriren, wesshalb auch jede geschichtliche Darstellung, die dieser Eigenthümlichkeit nicht gerecht wird, den forschenden Geist nicht zu befriedigen vermag, da die Einheit des entrollten Gesammtbildes, die Grundbedingung auch der geschichtlichen Erkenntniss, vermisst wird.

Als dritte Eigenthümlichkeit dieses Werkes ist noch hervorzuheben, dass die Darstellung der charakteristischen Hauptlehren der angeführten Pädagogen in sofern eine durchaus objektive ist, als dieselbe meist wörtlich den betreffenden Werken entnommen wurde; nur wo der Zusammenhang oder sonst ein zwingender Grund es erforderte, sind die nothwendigen Aenderungen vorgenommen worden. Es ist eine offenbare Unsitte vornehmlich unserer Zeit, dass sie Darstellungen objektiver Thatsachen mit subjektiven Gebilden derartig verquickt, dass beide unterschiedslos in einander überfliessen. Ganz besonders bedenklich zeigt sich dieses Unwesen in den jetzt so beliebten sog. „historischen Romanen", eine Bezeichnung, welche ebenso dem

Worte als der Sache nach eine contradictio in adjecto in sich fasst. Wie derartige Produkte weder Roman noch Geschichte sind, so wenig liefert auch die auf diese Weise dargestellte Geschichte irgend einer Disciplin ein adäquates Bild von dem faktischen Entwicklungsprocess derselben, zumal sich in dem Leser der gebrochene Strahl noch einmal bricht.

Was nun die Art und Weise der Bearbeitung im besondern betrifft, so ist so viel als nöthig jedesmal auf die philosophische und metaphysische Grundansicht der einzelnen Pädagogen zurückgegangen, woraus sodann ihre eigenthümlichen pädagogischen Anschauungen entwickelt und möglichst systematisch im ganzen und grossen übersichtlich dargestellt sind; hieran schliesst sich eine Charakterisirung des einzelnen Systems sowohl als auch der Stellung desselben innerhalb des ganzen Entwicklungsprocesses der Geschichte der Pädagogik. Den Schluss bildet ein wortgetreuer Auszug aus den Hauptwerken der betreffenden Pädagogen, welcher vorwiegend die grundlegenden Principien, weniger die in's Einzelne gehenden Ausführungen und Folgerungen berücksichtigt. Auch ist der Mehrzahl der Auszüge zur besseren Orientirung noch eine kurze Inhaltsübersicht hinzugefügt.

Wie schwierig ein solches Unternehmen ist, geht schon daraus zur Genüge hervor, wenn man bedenkt, dass der Verfasser hierin eine unbetretene Bahn wandelt und erwähnenswerthe Vorarbeiten kaum vorhanden sind, es müsste denn das Werk von Strümpell: „Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart" (1843) als eine solche angesehen werden. Die Nothwendigkeit dieses Unternehmens wird dagegen wohl überall

anerkannt; hierfür scheint der Umstand zu sprechen, dass grade in dieser Zeit eine, ja selbst verschiedene neue Ausgaben von den Werken der bedeutendsten systematischen Pädagogen herausgegeben und — auch gelesen werden. Trotzdem aber wird die Pädagogik als Wissenschaft nicht eher einer gedeihlichen Weiterentwicklung entgegengehen, als bis endlich das überall hervortretende Verlangen befriedigt ist, an den Universitäten speciell auch für die Pädagogik Lehrstühle zu errichten, so dass sie nicht bloss als Appendix bald der Theologie bald der Philosophie nur geduldet wird.

Dass nur denjenigen Werken eine eingehendere Betrachtung gewidmet ist, welche einen wirklichen Fortschritt der geschichtlichen Entwicklung herbeigeführt, und nicht jede Broschüre, die dem Titel nach hierher zu gehören scheint, erwähnt ist, darf wohl eher zum Lobe als zum Tadel gereichen; daraus erklärt sich auch die Nichterwähnung derjenigen systematischen pädagogischen Werke, welche von anderweitigen, lediglich dogmatischen Voraussetzungen ausgegangen sind und also nicht auf einer streng wissenschaftlichen Grundlage beruhen.

Möchte die vorliegende Arbeit das oft schwierige Verständniss jener Werke vermitteln, möchte sie den unschätzbaren Werth der Theorie der meist rohen Empirie gegenüber in's rechte Licht setzen und endlich zum Aufbau eines die vielfachen Bildungselemente der Jetztzeit vereinigenden neuen pädagogischen Systems an ihrem Theile mitwirken helfen, — das war der Zweck der Abfassung dieses Werkes.

Potsdam, 3. Mai 1877.

Der Verfasser.

Inhalt.

I. Das Alterthum.

Seite
I. Periode: Die orientalischen Völker . . . 3—7
§ 1. Die Erziehung bei den orientalischen Völkern . . 3
II. Periode: Die Griechen . . . . 7—61
§ 2. Die Entwicklung des wissenschaftlichen Denkens überhaupt bei den Griechen 7
§ 3. Plato 13
§ 4. Aristoteles 34

II. Das Mittelalter.

I. Periode: Die Bedeutung des Christenthums und sein Einfluss auf die Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft . . . . . . 63—89
§ 5. Das Christenthum 63
§ 6. Die kirchliche Pädagogik 76
II. Periode: Die ersten Versuche einer freien wissenschaftlichen Behandlung der Pädagogik . 89—146
I. Abschnitt: Der objektive Naturalismus . . 89—108
§ 7. Comenius 89
II. Abschnitt: Der subjektive Naturalismus . 108—146
§ 8. Montaigne 108
§ 9. Locke 116
§ 10. Rousseau 124

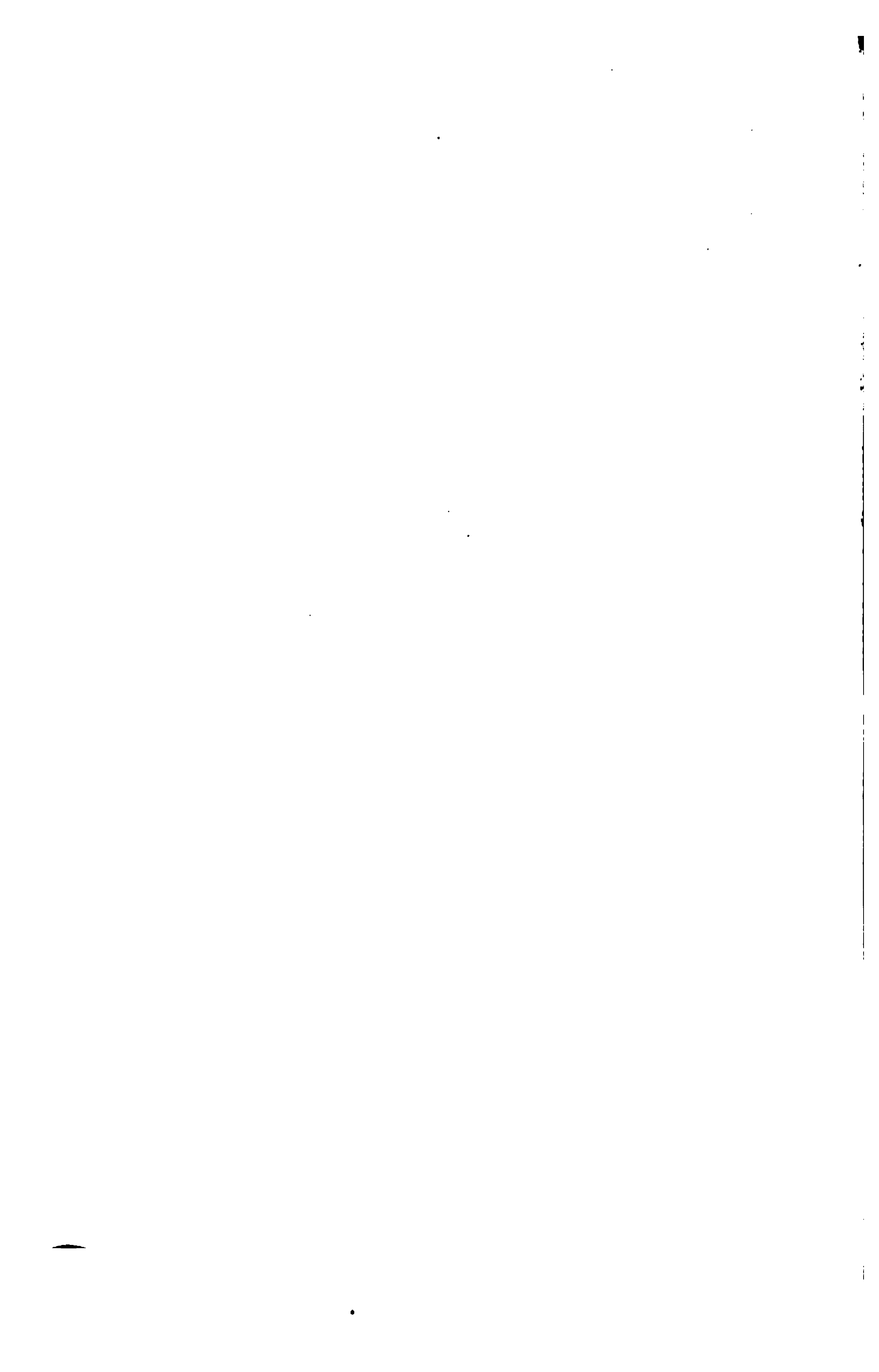
III. Die Neuzeit.

§ 11. Allgemeine Uebersicht 149
I. Periode: Der dogmatisch-reale Naturalismus. 157—322
§ 12. Pestalozzi 157
§ 13. Kant 189
§ 14. Niemeyer 208
§ 15. Schwarz 218

Seite
§ 16. Fichte und Schelling 231
§ 17. Graser 235
§ 18. Schleiermacher 262
§ 19. Hegel 288
§ 20. Rosenkranz 303
II. Periode: Der kritisch-reale Naturalismus . 323—410
§ 21. Herbart. 323
§ 22. Waitz 363
§ 23. Beneke 381

I.

Geschichte der Pädagogik im Alterthum.



Erste Periode.

Die orientalischen Völker.

§ 1.

Die Erziehung bei den orientalischen Völkern.

Da das Objekt der Pädagogik die Erziehung, das Objekt der Erziehung aber der Mensch ist, so ist die Möglichkeit der Pädagogik als Wissenschaft durch die Ausbildung derjenigen Wissenschaft bedingt, welche den Menschen zu ihrem Objekt hat.

Es darf uns daher nicht Wunder nehmen, dass uns die ersten Spuren einer wissenschaftlichen Pädagogik nicht bis in das graueste Alterthum zurückführen, obgleich die Pädagogik als praktische Thätigkeit schon seit Gründung der ersten Menschenfamilie ausgeübt worden ist. Jahrtausende vergingen seitdem, bis der reflektirende Verstand zunächst die objektive Welt zum Vorwurfe seines Denkens machte, und Jahrhunderte dann, bis er in die Tiefen des eigenen Selbstbewusstseins hinabzusteigen sich unterfing. Nachdem aber der reflektirende Mensch einmal sein eigen Ich in den Mittelpunkt seines Denkens gestellt hatte, da freilich währte es nicht lange, bis er nun die gefundene Selbsterkenntniss, die Erkenntniss seines eigenen Wesens, auch zu verwerthen suchte, indem er die hieraus sich ergebenden Mittel und Wege, welche zur Heran- und Herausbildung seines Wesens am sichersten führten, theoretisch festzustellen und praktisch durchzuführen sich bemühte. Jedoch war jene Erkenntniss des menschlichen Wesens zunächst noch eine zu primitive, als dass daraus mehr

als nur ein erster Ansatz einer wissenschaftlichen Pädagogik sich hätte ergeben können.

Es liegt in der Natur der menschlichen Verhältnisse, dass selbst bei den ältesten Kulturvölkern schon die Erziehung des heranwachsenden Geschlechts nach bestimmten Grundsätzen gehandhabt wurde, und zwar mussten diese Grundsätze ein bestimmtes Gepräge erhalten einmal durch die Erfahrungen, die jeder Einzelne bei dem Erziehungsgeschäfte im häuslichen Kreise selber machte, sodann aber durch die konventionellen und staatlichen Eigenthümlichkeiten, welche auf die Erziehung einen um so grösseren Einfluss haben mussten, als sie für die freiere Entfaltung der Individualität nur einen sehr geringen Spielraum übrig liessen oder dieselbe gar schon im Keime absichtlich unterdrückten.

So ist die Erziehung bei dem ältesten der Kulturvölker, bei den **Chinesen**, ganz ihrer nationalen Eigenthümlichkeit entsprechend, in feste Formen gebannt, die eine Herausbildung der individuellen Eigenthümlichkeit nicht gestatten. Ebenso wenig aber als eine freiere Entwicklung des Einzelnen möglich war, konnte bei denselben die Erziehung im grossen und ganzen einen Fortschritt machen. Denn da die Erziehung selber nur ein Glied der Kultur ist und durch die gesammten Kulturbestrebungen wesentlich mitbedingt wird, so war eine Entwicklung derselben unmöglich unter einem Volke, welches mit ängstlicher Sorgfalt jede Veränderung der einmal bestehenden äusseren und inneren Verhältnisse zu vermeiden suchte. Weiter ergiebt sich aus der nationalen Eigenthümlichkeit der Chinesen, dass ihre traditionellen Erziehungsgrundsätze vorwiegend in äusserlichen Verhältnissen ihre Wurzeln hatten und am wenigsten aus der Tiefe des menschlichen Wesens geschöpft waren. Die durch Confucius um 500 v.. Chr. vorgenommene schriftliche Fixirung der bis dahin nur mündlich überlieferten Traditionen bilden bis auf die Jetztzeit die unveränderte Grundlage für Erziehung und Unterricht.

Einen im ganzen ebenso unfruchtbaren Boden für eine wissenschaftliche Pädagogik boten die übrigen Kulturvölker

der ältesten Zeit; die **Inder**, **Perser**, **Babylonier**, **Aegypter** u. a., dar, weil ihre Kulturelemente im wesentlichen dieselben waren, nur nach den verschiedenen nationalen Eigenthümlichkeiten verschieden gefärbt. Und wenn auch die **Inder** das Wesen und die Bestimmung des Menschen ungleich tiefer wie die übrigen Völker erfasst hatten, so waren ihre Anschauungen hierüber doch mehr durch theosophische und mystische Spekulation als durch folgerichtiges Denken vermittelt, wesshalb auch sie nicht im Stande waren, ihre Erziehungsgrundsätze aus höheren Principien wissenschaftlich abzuleiten. Im Gegentheil, wie ihre Ansichten über Gott und Welt, über gut und böse, Entsagung und Genuss völlig unvermittelt neben einander bestanden, so prägte sich auch ihre ganze Erziehungswissenschaft nur in unzusammenhängenden äusserlichen und mechanischen Vorschriften aus, die freilich vielfach bis in's kleinste Detail eingehen.

Anders verhält es sich bei den **Juden.** Hatte bei den übrigen Völkern das Individuum ein Recht zu existiren nur als Glied eines Ganzen, als Bürger eines Staates, so war der einzelne Jude als Nachkomme Abraham's ein Auserwählter Gottes. Allerdings hatte der Jude als solcher seine Geltung auch nur als Bürger der Theokratie, aber innerhalb der durch dieselbe bestimmten Grenzen war dem Einzelnen ein bei weitem grösserer Werth und grössere Freiheit gewahrt als bei allen übrigen Völkern. Dennoch aber war das jüdische Volk kein geeigneter Boden für eine freie pädagogische Wissenschaft. Zunächst war ja das ganze Volk Jehova gegenüber ein durchaus unmündiges: er war der Erzieher, die Juden, alt oder jung, die zu Erziehenden. Gott hatte sich das jüdische Volk auserwählt, um es als Organ und Träger seiner Offenbarung heranzubilden; jedoch konnte dieses nur stufenweise und allmälig geschehen, zumal die Juden vor der Erwählung das roheste und verachtetste Volk waren. Geschlechter auf Geschlechter schwanden dahin, bevor die Zeit erfüllet war, und der wesentlichste Zweck der menschlichen und göttlichen Erziehung ging demnach darin auf, das wieder heranwachsende Geschlecht mit den geschehenen Grossthaten

Gottes bekannt zu machen und es nach und nach tiefer in den göttlichen Zukunftsplan einzuweihen. Die grosse Mehrzahl der pädagogischen Vorschriften, welche das Gesetz giebt, zielen hierauf hin. So hatte die Erziehung in Israel nur den einen Zweck, den heilsökonomischen Plan Gottes an ihrem Theile zu verwirklichen helfen: das war der Zweck der göttlichen Erziehung, das sollte auch der Hauptzweck der menschlichen Erziehung in Israel sein.

War bei den Juden sonst wohl die Entwicklung der Individualität eine freiere, geistigere wie bei den übrigen Völkern der ältesten Zeit, so koncentrirte sich doch die gesammte Erziehung in jenem einzigen Zwecke, dem alle übrigen Zwecke völlig untergeordnet waren. Und dies eben ist der Grund, wesshalb hier weder Kunst noch Wissenschaft eine Stätte fanden, es sei denn jene erhabene Poesie, zu der „die heiligen Männer Gottes“, von dem heiligen Geist getrieben, begeistert wurden.

Demselben Zwecke als die Erziehung sollte auch der Unterricht dienen, welcher daher fast ausschliesslich darin bestand, dass der Jugend immer von neuem wieder das Gesetz Jehova's eingeprägt wurde unter Androhung von Strafe oder Verheissung auf Belohnung, wozu freilich die grossartige Vergangenheit des auserwählten Volkes genug der wirksamsten Illustrationen darbot. „So fasset nun,“ sagt der Herr 5. Mose 11, 18 ff., „diese Worte zu Herzen und in eure Seele, und bindet sie zum Zeichen auf eure Hand, dass sie ein Denkmal vor euren Augen seien. Und lehret sie eure Kinder, dass du davon redest, wenn du in deinem Hause sitzest oder auf dem Wege gehest, wenn du dich niederlegest und wenn du aufstehest. Und schreibe sie an die Pfosten deines Hauses und an deine Thore.“

Es ist hieraus leicht begreiflich, dass sich bei dem jüdischen Volke unter dem Gesetze als dem „Zuchtmeister“ eine Wissenschaft der Erziehung nicht herauszubilden vermochte: ein so exklusiv auserwähltes Volk hatte für das allgemein Menschliche, von dem grade jene Wissenschaft ihren Ausgangspunkt nehmen muss, weder ein Verständniss noch ein

Bedürfniss; mit dem Ziele der Erziehung waren ihm ja zugleich auch die Mittel derselben von Gott selber gegeben, so dass ein weiteres Reflektiren darüber nicht mehr von nöthen war.

Zweite Periode.

Die Griechen.

§ 2.

Die Entwicklung des wissenschaftlichen Denkens überhaupt bei den Griechen.

Wie die Praxis der Theorie stets vorangeht, so musste erst eine pädagogische Praxis die mannigfaltigsten Erfahrungen geliefert haben, bevor die gewonnenen Erfahrungen wissenschaftlich geordnet und auf ihre Principien zurückgeführt werden konnten. Zwar hatten auch die orientalischen Völker schon pädagogische Erfahrungen in genügender Anzahl gesammelt, jedoch vermochten sie nicht, dieselben wissenschaftlich zu erfassen und systematisch zu verbinden, weil ihr Denken noch ein naives, rein receptives war und nicht dem Grunde der Erscheinungen und ihrer nothwendigen Verknüpfung nachspürte. Nur wo diese beiden Bedingungen vereinigt sind, nur da ist die Möglichkeit einer wissenschaftlichen Behandlung der Pädagogik gegeben.

Die Geschichte der Philosophie lehrt uns, dass das wissenschaftliche Denken überhaupt seinen Anfang erst bei den Griechen genommen habe, und zwar bildete den Ausgangspunkt desselben die objektive Welt. In buntem Wechsel sehen wir die uns umgebende äussere Natur an uns vorüberziehen, wenn irgend Etwas, ein Bild der Hinfälligkeit und Vergänglichkeit. Und wie das Kind zunächst nur ein objektives Bewusstsein hat, indem es sich so ganz und gar in die

Aussenwelt versenkt und fast nur in und mit der Natur lebt, so vollzog sich das erste wissenschaftliche Nachdenken in der erwachenden Menschheit lediglich im objektiven Bewusstsein. Es ist aber das Wesen der menschlichen Vernunft, zu dem Bedingten das Unbedingte zu suchen, und desshalb musste das erste Problem, dessen Lösung jenes Nachdenken anstrebte, das sein, in dem bunten Wechsel der Natur das Beharrliche, in dem Mannigfaltigen das Bleibende, in dem Vielen das Eine, in dem Vergänglichen das Ewige, Unvergängliche zu erkennen, welches nicht entsteht noch vergeht, aus dem vielmehr die rastlos wechselnden Dinge entstehen und in welches sie wieder zurückkehren. Dieses Beharrliche, allem Wechsel zu Grunde Liegende (Element) glaubte die erwachende Reflexion in einem sinnlichen Wesen — Wasser, Feuchtes, Luft — zu finden. Zu dieser Richtung der sog. **Naturphilosophen** gehört Thales, Hippo, Anaximenes und Anaximander. Erst bei den **Pythagoräern** ringt sich der forschende Verstand los von dem unmittelbar sinnlich Gegebenen. Die bisherige Philosophie war noch völlig in der Materie befangen: die Pythagoräer stellten in den Zahlen zuerst ein übersinnliches Princip auf, das jedoch andrerseits wieder nur an der Materie war, denn die Zahlen sind nur die Form an der Materie. Sollte die Philosophie einen wirklichen Fortschritt machen, so musste zunächst der Begriff der Kraft eingeführt werden, welche als prima causa die Veränderung bewirkt; es musste ergründet werden, wie das Element in Fluss gerieth und in seine Gegensätze auseinander ging. **Heraklit** glaubte die Lösung dieser Frage in der Annahme gefunden zu haben, dass das Werden selber die Natur des Urstoffes sei, so dass er durch diese immanente Kraft aus seiner Unbestimmtheit ewig wechselnd in die bestimmten Formen übergehe und sich so die unendliche Kette der Dinge bilde. Bei diesem Principe des absoluten Werdens ist jedoch die Erkenntniss unmöglich. Das Werden ist die Einheit von Sein und Nichtsein; wird also das Werden als das Seiende gesetzt, so wird auch das Nichtseiende als seiend gedacht. Das Nichtseiende aber ist nicht, behaupteten die **Eleaten**, nur das Sein ist. Alles Ent-

stehen und Vergehen, aller Wechsel überhaupt, muss vom Sein entfernt gehalten werden; daher kommen ihm auch keine räumlichen und zeitlichen Bestimmungen zu, es ist unbewegt, stets sich selber gleich. Wird aber die Erscheinungswelt als Nichtseiendes einfach negirt, so wird sie eben nicht erklärt und begriffen, wesshalb das eleatische System nur mit Gewalt den gordischen Knoten zerhieb. Das Hauptproblem, welches bis dahin die Philosophie beschäftigt hatte, die Veränderung der Dinge, war auch von den Eleaten nicht gelöst; sie war vielmehr als nichtseiend einfach negirt, da das Sein nur Eins, untheilbar und unwandelbar sei. Und doch stürmt die Welt der Erscheinungen so unabweisbar auf den Menschen von allen Seiten ein, dass sie sich unmöglich wegläugnen lässt. Ist aber unläugbar Vieles gegeben, so kann das Viele nicht aus einem Seienden entstanden sein, noch kann es zu einem solchen werden. Die Vielheit des Gegebenen weist also hin auf eine Vielheit des ihm zu Grunde liegenden Seienden. Nach der eleatischen Ansicht konnte sich das Seiende innerlich nicht verändern; daher suchten **Empedokles** und die **Atomisten** die scheinbare qualitative Veränderung durch verschiedene Zusammenmischung des innerlich Unveränderlichen zu erklären. So vereinigen diese Systeme das Heraklitische Werden und das Eleatische Sein.

Bis jetzt war nur ein immanentes Princip zur Erklärung der Dinge gefunden: die Erscheinungen sollten den Grund ihres Seins in ihren eigenen Elementen haben. **Anaxagoras** dagegen stellt zuerst in dem *νοῦς* ein transscendentes Princip auf. Und wenn er auch einerseits zu den Atomisten zu rechnen ist, so erhebt ihn sein *νοῦς* doch so hoch über dieselben, dass er sich nach Aristoteles zu seinen Vorgängern „wie ein Nüchterner zu einem Taumelnden“ verhält.

Der *νοῦς* des Anaxagoras hatte die gesammte Natur einem höheren, geistigen Principe unterstellt; in dem *νοῦς* war dasjenige Wort ausgesprochen, worauf die ganze Entwicklung der bisherigen Philosophie hingedrängt hatte. Denn war das Hauptproblem derselben das gewesen, den letzten Grund für die Entstehung und das Werden der Dinge zu su-

chen, so konnte dieser unmöglich in der Natur selber liegen. Die Frage wies an und für sich schon über die Natur hinaus in ein höheres Gebiet, wo die Antwort zu suchen sei. Anaxagoras hatte auf dieses höhere Gebiet hingewiesen, wenn er selber auch nur erst an der Schwelle desselben stand. Er hatte in dem *νοῦς* nur den ersten Beweger erblickt und in ihm nicht mehr gefunden, weil er in ihm nicht mehr gesucht; der *νοῦς* war immer noch zu sehr von den Elementen abhängig.

Erst die **Sophisten** brachen völlig mit der objektiven Welt und vindicirten dem Geiste eine Freiheit, eine Unabhängigkeit und Selbstständigkeit, die in blosse Willkür ausartete. Und doch ist die freilich sehr verhüllte Wahrheit der Sophisten andrerseits wieder anzuerkennen: der Geist ist mehr als die Natur, das Subjekt mehr als das äussere Objekt, — dieses Bewusstsein ist das Grosse im Princip der Sophistik, dies das Geheimniss des unwiderstehlichen Zaubers, den die Sophisten in ihrer Zeit, nicht etwa bloss auf verdorbene Gemüther und leicht verführbare junge Menschen, sondern auf die grössten und gebildetsten Geister der Nation ausübten, durch den sie die Lehrer ihrer Zeit und die Wortführer der allgemeinen Bildung geworden sind. Mit ihrem Grundsatze: „aller Dinge Maass ist der Mensch, der seienden, dass sie sind, der nicht seienden, dass sie nicht sind," — mit diesem Grundsatze feierte der Mensch seinen ersten Triumph über die gesammte äussere Natur, die nunmehr ihr Dasein nur in und durch den Menschen hatte.

War der philosophirende Geist bisher wohl zum Bewusstsein erwacht, so vermochte er noch nicht gleichwie beim Kinde seine angestammten Hoheitsrechte über die einstürmende Natur geltend zu machen; die unabweisbare Macht der objektiven Welt liess ihn nur zum Bewusstsein ihrer selbst kommen: es war die Periode des objektiven Bewusstseins. Nur im allmäligen Process und ohne Sprung war es dem forschenden Geiste gelungen, diese Fesseln zu brechen und vom Dämmerlichte des Bewusstseins zu dem Lichte des Selbstbe-

wusstseins hindurchzudringen. Die Sophisten vollzogen nun den Bruch zwischen Natur und Geist und trennten beide durch eine Kluft, die sie freilich nicht im Stande waren auszufüllen; vielmehr wurden sie gewaltsam in jene Kluft hineingezogen, da sie keine innere Kraft hatten, Widerstand zu leisten. Wie aber immer ein intensives Licht tiefen Schatten wirft, so war auch mit der neuentdeckten Wahrheit durch falsche Anwendung und Missbrauch leicht die grösste Gefahr verknüpft: ist alles dasjenige wahr, was jedem Menschen jedesmal wahr zu sein scheint, so wird damit jede objektive Wahrheit geläugnet. Und ebenso: ist alles im ewigen Wechsel begriffen, giebt es nichts Seiendes, so kann auch kein Seiendes erkannt werden, sondern nur der jedesmalige Zustand der Dinge, der aber auch wieder nicht *ist*; es giebt mithin nichts objektiv Gültiges. Ebenso wenig wie auf dem erkenntnisstheoretischen, ebenso wenig gab es auch auf dem ethischen Gebiete irgendein sicheres Fundament, auch hier galt der Grundsatz: „gut ist alles dasjenige, was jedem Menschen jedesmal gut zu sein scheint." Bei diesem absoluten Zweifel an allem Wahren, Guten und Schönen war überhaupt jede Wissenschaft unmöglich, mithin auch die Wissenschaft der Pädagogik; nur in einer Beziehung bereiteten sie unläugbar den Boden für eine solche Wissenschaft vor, sofern sie *den Schwerpunkt alles Seins in das Denken, in das Individuum verlegten*. Der Form nach war dieses Princip wohl das richtige, doch musste dasselbe mit einem andern Inhalte versehen werden: nicht der Mensch von heute oder gestern kann das Maass der Dinge sein, sondern der Mensch seinem ewigen und wahren Wesen nach.

Dieses wahre Wesen des Menschen fand **Sokrates** in dem *Wissen*, so dass nun der Fundamentalsatz des Sokratischen Philosophirens lautete: „*der wissende Mensch ist das Maass aller Dinge.*" Mit diesem Princip war der bodenlosen Willkür der Sophisten ein kräftiger Damm entgegengesetzt; es war jetzt eine Norm gefunden, welche alle zufällige Subjektivität regelte. Das *Wissen* aber, welches Sokrates zum Princip erhob, war ein *dreifaches*; ein dia-

lektisches oder logisches, sodann ein moralisches oder teleologisches und endlich ein praktisches. Ein dialektisches war das Wissen in sofern, als es darin bestand, alles auf seinen allgemeinen Begriff zurückzuführen; denn nur in dem begrifflichen Sein wird das wahre Wesen der Dinge erkannt. Das Subjekt erhebt sich in dem Denken oder dem Begriffe über die unmittelbar sinnliche Anschauung und wird sich der objektiven Welt sowohl wie seines eigenen Innern nur vermittelst des Begriffes bewusst. Der Begriff ist aber zugleich ein allgemeiner, da er auf innerer Nothwendigkeit beruht und daher wohl geeignet ist, nicht nur eine subjektive, sondern auch objektive Norm zu werden und objektive Erkenntniss, objektive Wahrheit in sich darzustellen. Das Wissen ist weiter ein moralisches. Der dialektisch gewonnene objektive Begriff soll nun nicht als etwas Fremdes dem Subjekt gegenüberstehen, sondern rückwirkend der Centralpunkt des innersten Lebens werden, so dass der Begriff der alleinige Maassstab der moralischen Anschauungen ist. Das wahre Wissen ist daher kein anderes als das Wissen des Wahren, des Guten und des Schönen. Aus diesem moralischen Centralpunkt fliessen dann alle einzelnen Handlungen, die nicht an und für sich gut und böse sind, sondern nur in sofern Werth oder Unwerth haben, als sie wissentlich oder unwissentlich geschehen. So soll das Wissen auch ein praktisches werden.

Zwei Punkte sind es besonders, worin Sokrates das wissenschaftliche Denken den Sophisten gegenüber wesentlich gefördert hatte. Zunächst stellte er das begriffliche Denken dem zufälligen Fürwahrhalten als das höhere und allein berechtigte entgegen und wies so die gefährliche, weil alles negirende Dialektik der Sophisten in die gebührlichen Schranken; sodann aber identificirte er das Wissenschaftliche mit dem Sittlichen, die Wissenschaft mit der Tugend. So sehr er auch einerseits darin mit den Sophisten übereinstimmt, dass alle Dinge nur in dem Menschen ihre Bestimmung und ihren Werth haben, so unterwirft er doch andrerseits denselben den na-

türlichen und sittlichen Gesetzen; ist der wissende Mensch das Maass aller Dinge, so ist es eben nur der tugendhafte Mensch, weil das wahre Wissen die Tugend in sich schliesst.

Mit Sokrates zuerst hatte sich das wissenschaftliche Denken der Erforschung des Wesens und der sittlichen Bestimmung des Menschen zugewandt, wodurch der Boden für eine wissenschaftliche Pädagogik empfänglich gemacht wurde. Dass Sokrates selber nicht mehr als die Keime zu ihr gelegt, hat seinen Grund in der ganzen Art und Weise des sokratischen Philosophirens, die dem Systematischen abhold nur von dem zufällig Gegebenen ausging und daran eine bestimmte Wahrheit dialektisch entwickelte. Die thatsächlichen Anfänge einer systematischen Pädagogik finden wir erst bei Plato, welcher die dazu nothwendigen Grundlagen wissenschaftlich ausbildete.*)

§ 3.

Plato.

Plato (427—348) verknüpfte die Grundansichten des Heraklit und der Eleaten mit Aufnahme einiger Pythagoräischer Gedanken durch Hülfe Sokratischer Dialektik zu einem eigenthümlichen spekulativen Ganzen. Das sinnlich Gegebene ist ihm wie dem Heraklit nur ein beständig Werdendes, das sein eigenes Gegentheil in sich hat und sich darum selbst widerspricht. Aber eben desshalb ist es nicht das wahrhaft Seiende, denn dieses muss mit Parmenides als ein sich Gleichbleibendes, Unveränderliches gedacht werden. Aus demselben Grunde aber kann es auch vom Sinnlichen keine Wissenschaft geben, weil sich dieses als ein beständig Fliessendes jeder festen Bestimmung entzieht. Da ein Wissen aber nur von demjenigen möglich ist, von welchem man feste, sich gleichbleibende Bestimmungen aussagen kann, so kann nur das Seiende gewusst werden.

---

*) Das Nähere s. in meinem „Philosophischen Repetitorium“ Th. I: „Geschichte der Philosophie“ und Theil III: „Psychologie“, erschienen bei C. Bertelsmann. Gütersloh 1873—1875. —

Giebt es überhaupt ein Wissen, ist es ein adäquates Abbild seines Gegenstandes und besteht es in festbestimmten Begriffen, so scheint das Was des Seienden durch logische Begriffe gefunden werden zu können; denn der Inhalt eines logischen Begriffes bietet ja eben ein sich Gleichbleibendes, Unveränderliches dar, welches dem Wechsel enthoben ist. Ist daher überhaupt das Denken ein Abbilden des Seienden, so muss die Qualität des Seienden in jenen Begriffen erkannt werden können. Plato sucht demnach auf dem von Sokrates eingeschlagenen Wege der Induktion und Definition und den damit zusammenhängenden logischen Operationen das Was des Seienden zu erreichen, indem er die empirisch gegebenen Qualitäten der sinnlichen Dinge aus ihrer Verflechtung mit ihrem Gegentheil loslöste und jede Qualität rein für sich setzte. Dadurch wurden ihm diese rein gedachten Allgemeinbegriffe zu Erkenntnissen der Qualitäten des wahrhaft Seienden; er setzte also den Inhalt dieser Begriffe als das wahrhaft Seiende: dies sind die Ideen. Nur von diesen giebt es ein wahrhaftes Wissen, welches in drei Stufen erlangt wird: von der blossen Einbildung gelangt der Geist zum Glauben und dringt dann durch die Einsicht zum eigentlichen Wissen vor. Die Ideen sind nicht geworden, unvergänglich, nicht irgend wo noch irgend wann; sie sind kein Gedachtes, kein Begriff in einem Andern, sondern für sich und bei sich selbst, ewig sich selbst gleich, jede an sich einfach und nur einmal vorhanden. Ihre Existenz ist unabhängig von dem Sein der Dinge, sie sind völlig selbstständige Realitäten. Es giebt aber nicht nur eine Idee, sondern so viele als möglicher Weise allgemeine Begriffe, d. h. unendlich viele. Da nämlich die Idee nicht nur ein abstrakter Begriff ist, sondern eine bestimmte Einheit, so werden dadurch andere Ideen nothwendig vorausgesetzt, von denen sich eine Idee in ihrer Bestimmtheit unterscheidet. Da ferner das Was des Seienden (die Ideen) durch logische Begriffe gedacht wird, so muss auch der Inhalt dieser Begriffe in einer vielfachen logischen Gemeinschaft der Ueber-, Neben- und Unterordnung mit einander stehen. Daraus ergiebt sich das Bedürfniss einer Systematisirung der Ideen, und da die-

selbe ihrer Natur nach immer darauf ausgeht, einen höchsten Begriff an die Spitze zu setzen, von welchem die übrigen abhängen, so setzte Plato als **die höchste Idee die Idee des Guten** an die Spitze. Sie giebt dem Erkannten Wahrheit und dem Erkennenden die Kraft dazu, sie ist der Erkenntniss und der Wahrheit Ursache und ebenso aller andern Ideen. Diese Abhängigkeit, welche an sich nur eine logische ist, musste dem Plato als eine reale erscheinen, da er den Inhalt seiner logischen Begriffe für das Seiende hielt. Desshalb ist ihm auch die höchste Idee diejenige, von welcher alle andern real abhängen, d. h. welche ihnen das Sein ertheilt. Während die übrigen Ideen dieser zum Sein bedürfen, bedarf sie keiner andern; sie ist also das sich selbst Genügende. Das sich selbst genügende Gute ist aber das absolut Gute, welches als solches an Würde und Kraft das Sein überragt.

Da die Ideen nicht selbst in den Fluss des Werdens eingehen können, die sinnlichen Dinge aber als Nachbilder der Ideen erscheinen, jede Nachbildung jedoch einen Stoff voraussetzt, welcher nach den Ideen gestaltet wird, so musste Plato ein gewisses Etwas annehmen, das für jede Qualität gleich empfänglich war; eine besondere Qualität also durfte ihm nicht beigelegt werden, es musste mithin etwas durchaus Unbestimmtes, Qualitätsloses sein. Da ferner das Sinnliche als ein räumliches und als ein veränderliches erscheint, welche Merkmale von der Idee nicht herrühren, so musste jenes Etwas auch den Grund der Räumlichkeit und der Veränderung in sich bergen. Endlich war das Sein den Ideen allein zugesprochen, jenes Unbestimmte musste also auch das Nichtseiende sein. Dieses Nichtseiende, Räumliche, ewig sich Bewegende, absolut Unbestimmte ist die platonische Materie. Ausser dieser Materie, welche die blosse Möglichkeit, dass Dinge in Raum und Zeit vorhanden sind, repräsentirt, bedurfte es noch eines dritten Principes, einer Ursache, welcher die Nachbildung der Ideen in der Materie zuzuschreiben ist. Als diese Ursache, als den Weltbildner, findet er die Gottheit, die neidlos diese Welt als das möglichst vollkommenste Nachbild der Ideen

hervorgebracht hat. Zunächst schuf er die Weltseele, welche Grund der Bewegung der Welt und der in ihr herrschenden Ordnung ist; sie ist ein mathematisches Princip und steht in der Mitte zwischen den Ideen und der Materie. Vom Schöpfer wird sie in den Fixstern- und den Planetenhimmel getheilt, dieser wieder in sieben Planetenbahnen.

Die Vollkommenheit der Welt erfordert es nun, dass dieselbe von allen Arten lebender Wesen bevölkert wird. Daher wird der Mensch geschaffen, und zwar der Körper wie der sterbliche Theil der Seele von der Weltseele; den unsterblichen Theil aber fügt der Weltbildner selber hinzu. Desswegen ist die menschliche Seele unsterblich und nimmt Theil an der Idee. Die Verknüpfung mit dem sterblichen, vergänglichen Körper kann demnach nur eine äusserliche und unangemessene sein, und muss die Seele danach streben, dem Körper zu entwerden und in ihre Heimath zurückzukehren. Das wahre Wesen der Seele vermag sich uns darum auch nicht in diesem Leben zu enthüllen, da es durch jene Verbindung völlig verunstaltet erscheint. Gleichwie wir die ursprüngliche Natur des Meergottes Glaukos nicht zu erkennen vermögen, weil sowohl seine alten Gliedmassen theils zerschlagen theils zerstossen und auf alle Weise von den Wellen beschädigt sind, als auch ihm ganz Neues zugewachsen ist, Muscheln, Tang und Gestein, so dass er eher einem Ungeheuer ähnlich sieht als dem, was er vorher war. Ebenso sahen wir unsre Seele von tausenderlei schlimm zugerichtet. Daher müssen wir unsre Blicke auf ihr wissenschaftliebendes Wesen richten und müssen bemerken, wonach dieses trachtet und was für Unterhaltungen es sucht als dem Göttlichen und Unsterblichen und immer Seienden verwandt, und wie sie sein würde, wenn sie ganz und gar folgen könnte, von diesem Antriebe aus der Meerestiefe emporgehoben, in der sie sich jetzt befindet, und das Gestein und Muschelwerk abstossend, welches ihr jetzt, da sie auf der Erde festgeworden ist, erdig und steinig, bunt und wild von diesen sogenannten glückseligen Festen her durch einander angewachsen ist. Dann, wenn sie gereinigt ist, würden wir ihr wahres Wesen mit dem Verstande auf-

merksam in Augenschein nehmen können, ob sie vielartig oder einartig und wie sie viel schöner ist, und dass sie viel bestimmter Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit unterscheidet.

In ihrer Vereinigung mit dem Körper werden drei Theile oder Vermögen der Seele unterschieden. Das, womit sie überlegt und rathschlagt, ist die Vernunft, das aber, wodurch sie sich in allen möglichen Lüsten und Begierden äussert, das Begehrungsvermögen, welche beiden Vermögen einander entgegengesetzt und widerstrebend sind. Ein drittes Vermögen ist der Muth, welcher der Vernunft gegen die Begierden Hülfe leistet, jedoch wenn es die Vernunft verlangt, die Begierden unterstützt. Jedem dieser drei Vermögen wird im Körper ein besonderer Sitz beigelegt: das Denken hat seinen Sitz im Kopfe, der Muth in der Brust, das Begehren in dem Unterleibe. Da sich die Seele beständig bewegt, so schliessen wir mit Recht, dass das Wesen und der Begriff der Seele Selbstbewegung ist. Weil sie nun aber aus drei Hauptvermögen besteht, so ist die Bewegung der Seele auch eine dreifach verschiedene. Welches Vermögen ohne Thätigkeit seine eigenthümlichen Bewegungen ruhen lässt, das wird nothwendig das schwächste werden müssen, das stärkste dagegen, welches in Uebung gehalten wird. Desshalb ist dafür zu sorgen, dass sie alle unter einander verhältnissmässige Bewegungen haben. Dies geschieht, wenn das Begehrungsvermögen nur nach dem Rechten und Erlaubten strebt und sich der Vernunft unterwirft, der Muth aber mit allen seinen Affekten bestrebt ist, die Begierde zu zügeln und der Vernunft Raum zu verschaffen.

Die **Ethik** Plato's ist nur die weitere Konsequenz seiner metaphysischen und psychologischen Ansichten. Da nämlich die Ideen das Seiende sind, die Materie aber das Nichtseiende ist, so muss die Seele ihr Bestreben darauf richten, möglichsten Antheil an dem Seienden zu erhalten. Dieses erreicht sie aber nur durch die Befreiung von dem Nichtseienden, von allem Materiellen, indem sie die Begierden zügelt und unterdrückt. Bevor Gott die Seelen mit den Körpern vereinigte, pflanzte er in sie die höchste Idee, die Idee des

Guten, die jedoch durch diese Vereinigung verdunkelt wurde, so dass sie in dem Menschen schläft. Sie nun aufzuwecken und in ihrer ursprünglichen Klarheit wiederherzustellen, das muss unser höchstes Bestreben sein. Dieses geschieht nur, wenn wir die Vernunft in uns zur Herrschaft bringen; in wem die Vernunft aber herrscht, der übt die höchste Sittlichkeit oder die Gerechtigkeit, welche im Leben das höchste Gut ist, weil wir nach ihr sowohl um ihrer selbst willen als wegen ihrer Folgen streben müssen, sofern wir nämlich glücklich sein wollen. Wer tugendhaft lebt, der lebt in Wonne und ist glückselig.

Gemäss den drei seelischen Principien zerfällt die eine Tugend, welche in der Gesundheit, Schönheit und im Wohlbefinden der Seele besteht, in die Tugend des denkenden Principes oder der Weisheit, des willenskräftigen Principes oder der Tapferkeit und des begehrenden Principes oder der Besonnenheit. Weise nennen wir den Menschen, wenn in ihm die Vernunft die Erkenntniss dessen in sich hat, was einem jeden Vermögen und der ganzen aus allen drei bestehenden Einheit zuträglich ist; tapfer ist er aber, wenn die Kraft des Muths oder des sittlichen Gefühls die von der Vernunft gegebene Vorstellung, was wirklich furchtbar ist und was nicht, in Lust und Unlust durchgängig bewahrt und aufrecht erhält; besonnen endlich ist er, wenn die Vernunft und das Begehrungsvermögen mit einander befreundet und zusammenstimmend sind, d. h. wenn das Herrschende mit dem Beherrschten darüber einmüthig ist, dass die Vernunft herrschen soll, und sie nicht mit einander in Streit sind. Die Gerechtigkeit aber ist diejenige Tugend, die alle drei in sich befasst. Gerecht ist der Mensch, wenn ein jedes der seiner Seele innewohnenden Vermögen das Seine verrichtet, wenn nämlich die Vernunft herrscht, weil sie weise ist und für die gesammte Seele Fürsorge zu tragen hat, der Muth oder das sittliche Gefühl aber mit der Vernunft im Bunde ist und ihr dient, welches Verhältniss dadurch Einklang erhält, dass bei der rechten Mischung der Musik und Gymnastik das eine Vermögen durch schöne Reden und Wissen-

schaften angespornt und genährt, das andere aber durch Melodie und Takt besänftigt, beruhigt und gemildert wird, und wenn endlich diese beiden so erzogenen und in Wahrheit in dem Ihrigen unterrichteten und gebildeten Vermögen der Begehrungen vorstehen und sie in ihrem Uebergewicht und ihrer Unersättlichkeit beschränken, damit sie nicht, durch Anfüllung der Lust des Leibes gross und stark geworden, aufhören, das Ihrige zu thun, d. h. zu dienen und nicht die andern zu unterjochen unternehme und so das ganze Leben aller umkehre. Die Gerechtigkeit besteht daher in dem harmonischen Zusammenwirken der drei Vermögen, gleichwie der harmonische Dreiklang den Grundton, den dritten und fünften, und, wenn noch etwas zwischen diesen liegt, auch dieses Alles verbindet.

Giebt es im Grunde nur eine Gestalt der Tugend, so giebt es der Schlechtigkeiten unzählige, von denen jedoch vier besonders hervorzuheben sind. Sie entsprechen nämlich ganz den verschiedenen Staatsverfassungen, denn diese bestehen ja nicht aus Eichen oder Felsen, sondern nur aus den in den Staaten vorherrschenden Charakteren der Einzelnen. Diese vier den Schlechtigkeiten entsprechenden Verfassungen sind die timokratische, die oligarchische, die demokratische und die tyrannische.

Von diesen metaphysischen, psychologischen und ethischen Grundansichten aus hat Plato als der Erste auch die **PAEDAGOGIK** in den Kreis seiner wissenschaftlichen Untersuchungen gezogen, die wir zusammenhängend besonders in seinen Werken „Von dem Staate“ und „Von den Gesetzen“ niedergelegt finden.

„**Erziehung**“ ist nach Plato die mit dem Kindesalter beginnende Leitung zur Tugend, und bringt als solche den Wunsch und das Streben hervor, ein vollkommener Bürger zu werden, der gerecht zu regieren und zu gehorchen weiss.*)

*) Die Ansichten Plato's wie die des Aristoteles geben wir im wesentlichen nach Alex. Kapp: „Plato's Erziehungslehre, als Pädago-

Oder anders: die Erziehung ist die Leitung und Führung der Jugend zu der vom Gesetze vorgeschriebenen und von den besten und ältesten Männern gut geheissenen Lebensweise, und erzeugt als solche in der Jugend Gesinnungen, welche von ihr im Alter gebilligt werden können, da sie einsieht, dass sie, noch ehe ihre Vernunft gebildet war, dasjenige zu hassen und zu lieben gewöhnt worden ist, was sie hassen und lieben soll. So werden nämlich die ersten Empfindungen der Jugend, Vergnügen und Schmerz, durch welche ja zuerst Tugend und Laster in die Seele kommen, gehörig geordnet, d. h. es wird die Uebereinstimmung jener Empfindungen mit der Vernunft oder die Tugend erzeugt. Die **Tugend** ist also dem Plato **das Ziel aller Erziehung;** diese aber besteht wesentlich in der Gottähnlichkeit. Da ja Gott selbst das Urbild ist, nach welchem er die Welt geschaffen hat, d. h. die Idee des Guten und Schönen, so müssen wir als die Abbilder jenes Urbildes der Erkenntniss jener höchsten Idee theilhaftig zu werden suchen, die aber nur dadurch erworben wird, dass wir den göttlichen Antheil in uns, die Vernunft, recht frei und zum vollkommen herrschenden Vermögen in uns machen. Die wahre Erkenntniss schliesst die vollkommene Tugend ebenso in sich, als diese durch das Wissen bedingt wird: das Eine ist ohne das Andere nicht möglich.

Der Erreichung des Zieles der Erziehung stellen sich jedoch von Seiten des zu Erziehenden Hindernisse mancherlei Art entgegen, die, obwohl theils geistiger theils körperlicher Natur, ihren letzten Grund doch in der krankhaften Beschaffenheit des Körpers ihren Grund haben. Denn der Körper bewirkt durch übermässige Kraft sowohl den allzugrossen Hang nach sinnlichen Genüssen als auch nach Schmerz und Traurigkeit, so dass der Zustand der Seele lediglich von dem des Körpers abhängig ist. So entstehen z. B. durch starken Andrang der Säfte bei weniger ausgebildeten Kno-

---

gik für den Einzelnen und als Staatspädagogik. Aus den Quellen dargestellt" und: „Aristotele's Staatspädagogik." In diesen beiden Werken sind die entnommenen Stellen in wortgetreuer Uebersetzung wiedergegeben, die nur selten das Richtige verfehlt.

chenbau die Begierden der sinnlichen Liebe, und wenn die scharfen und galligen Flüssigkeiten keinen Ausweg nach aussen hin haben und so die drei Vermögen der Seele beeinflussen, der zänkische und betrübte Sinn, Leichtsinn und Feigheit, Vergessenheit und Dummheit.

Im allgemeinen ist das naturgemässeste **Mittel**, jene Hindernisse zu beseitigen, die Bewegung des Körpers und der Seele. Die Ruhe erschlafft und zerrüttet den Körper, während er durch Anstrengung und Uebung geschmeidig erhalten wird, und ebenso wird die Seele in einen immer bessern Zustand versetzt durch Lernen und Fleiss, die ja auch nichts Anderes als Bewegungen sind; durch die Ruhe aber nimmt sie nicht nur nicht zu, sondern vergisst auch das noch, was sie gelernt hat. Ueberhaupt ist das grösste Gewicht darauf zu legen, dass Körper und Geist in einem ebenmässigen Verhältniss zu einander stehen. Ueberwiegt der Geist zu sehr, so ist der Mensch zu sehr nur mit wissenschaftlichen Untersuchungen, mit Belehrungen und Streitigkeiten beschäftigt und geräth wohl durch übergrosse Anstrengung in einen krankhaften Zustand, der endlich den Körper auflöst. Wohnt aber umgekehrt in einem grossen und lässigen Körper ein matter Geist, so ergiebt sich der Körper leicht übermässigen Nahrungsgelüsten und macht dann den Geist stumpf, ungelehrig und vergesslich. Das einzige Wohl beider besteht also darin, dass sie in ebenmässiger Bewegung gehalten werden, damit sie aus ihrer wechselseitigen Thätigkeit gleich stark und gesund hervorgehen. Ist dies der Fall, dann, bieten sie dem, der sie als ein Ganzes anschaut, das schönste Schauspiel dar.

Um nun jene ebenmässige Bewegung der einzelnen Glieder des Körpers hervorzubringen, fordert Plato auf das Nachdrücklichste die eifrige Pflege der Gymnastik. Freilich wird der Körper aus mancherlei Anlässen bewegt, bei denen er sich mehr oder weniger passiv verhält, indessen sind grade die absichtlichen Bewegungen dem Körper am dienlichsten, da sie ja bezwecken, den normalen oder ursprünglichen Zu-

stand der gebrauchten und afficirten Glieder wiederherzustellen. Jene unabsichtlichen Bewegungen spannen oft die Kräfte des Körpers über Gebühr an, so dass sie ihn, falls sie zu heftig und anhaltend werden, wohl zu zerstören vermögen, während die absichtlichen die krankhaften und gespannten Verhältnisse der einzelnen Glieder ausgleichen und die alte Eintracht wieder herbeiführen. So bewirkt die Gymnastik Gesundheit, Stärke und Schönheit. Bei dieser harmonischen Ausbildung des Körpers bedarf er der Arznei nur bei gefährlichen Krankheiten. Ganz ähnlich verhält es sich auch mit der Seele, deren einzelne Vermögen unter einander in Gleichgewicht gehalten werden müssen. Gleichwie jedes Glied des Körpers seinen bestimmten Zweck und Wirkungskreis hat, den es nicht ohne Nachtheil für das Ganze ändern und überschreiten darf, so darf auch jedes der drei Seelenvermögen seine Sphäre nicht verlassen, indem es sich unrechtmässig über das andere erhebt; vielmehr muss sich das Begehrungsvermögen der Vernunft unterwerfen, und der Muth derselben behülflich sein, die Begierden zu zügeln. Auf diese Weise wird eine gleichmässige Bewegung jener Vermögen hergestellt.

Wie aber durch die Gymnastik das Gleichgewicht der körperlichen Kräfte und das harmonische Zusammenwirken der verschiedenen Theile des Leibes erzielt wird, so erzeugt die Musenkunst eine Harmonie der seelischen Kräfte, indem sie dieselben durch die Künste und Wissenschaften ausbildet und Liebe zum Guten und Schönen hervorbringt. Die Unterweisung in der Dichtkunst beschränkt Plato freilich nur auf Hymnen auf die Götter und Loblieder guter Menschen, weil ein wahrhaft guter Mensch nur den Trefflichen nachahmt, die Dichter aber vieles darstellen, welches der Nachahmung unwürdig ist. Dagegen ist die Musik ein nothwendiger Unterrichts- und Erziehungsgegenstand. Die Musik ist gleichsam die Wissenschaft der Liebe in der Harmonie und dem Rhythmus der Töne. Da die Musik eine Uebereinstimmung zwischen entzweiten hohen und tiefen Tönen, eine Harmonie zwischen entzweiten schnellen und langsamen Tönen ist, so verstehen wir von der Musik offenbar noch nichts,

wenn wir nur wissen, dass die Stimme an sich zwar nur eine ist, es jedoch drei Arten giebt, nämlich die hohe, tiefe und gleichtonige, sondern wir müssen die Intervalle, die Tonarten, den Rhythmus und das Maass kennen, erst dann sind wir der Musik kundig. Da der Gesang aus dem Texte, der Harmonie und dem Rhythmus besteht, so wird hierauf näher eingegangen. Weil nun die Musik insbesondere durch den Rhythmus und den Wohlklang am tiefsten in das Innere der Seele eindringt, am meisten ergreift und den Zögling für alles Schöne empfänglich macht, von dem Hässlichen aber abschreckt, so schliessen wir mit Recht, dass diese Kunst das wichtigste Erziehungsmittel ist. Trotzdem will Plato hierin nur vom vierzehnten bis zum sechzehnten Jahre Unterricht ertheilen lassen.

Das gegenseitige Verhältniss der Gymnastik und der Musenkunst ergiebt sich aus der Thatsache, dass diejenigen, welche einseitig nur die Gymnastik pflegen, die Musenkunst aber ganz vernachlässigen, roh, wild, unbändig und dumm werden; die aber allein die Musenkunst pflegen, nehmen ein unmännliches und weichliches Wesen an. Werden dagegen beide mit Maass neben einander betrieben, so wird diese Einseitigkeit aufgehoben, indem die Unbändigkeit und Weichlichkeit in Bescheidenheit und Muth übergeht. Es ergiebt sich hieraus, dass die Gymnastik und die Musenkunst nicht sowohl für den Körper und die Seele, sondern zur Entwicklung des Muths und der geistigen Thätigkeit bestimmt sind und also gleichmässig gepflegt, im ganzen mehr die Ausbildung der Seele bezwecken.

Zur Vorbereitung jedoch auf die höchste Philosophie und Wissenschaft, welche die Idee des Guten, die Quelle aller Wahrheit, und hierdurch das Gerechte, Mässige, Tapfere und Weise erkennt, ist weder die Gymnastik noch die Musenkunst geschickt; denn die Gymnastik hat nur den Körper zu ihrem Objekt, während die Musenkunst den sittlichen Charakter bildet, indem sie durch den Wohlklang eine gewisse Wohlgestimmtheit erzeugt und sich mit andern Gegenständen in erdichteter und wahrer Rede beschäftigt. Als diejenigen Wissen-

schaften aber, welche vom Sinnlichen zum Uebersinnlichen führen, und so eine passende Vorbereitung zur höchsten Wissenschaft bilden, nennt Plato die Arithmetik, die Geometrie und Astronomie, da sie schon einigen Theil an der Erkenntniss des Wahren haben. Diese selber vermittelt jedoch erst die Dialektik. Indem sie in einem Gespräche die Begriffe deutlich entwickelt, dringt sie in das Wesen und in die inneren Verhältnisse der Dinge; desshalb nennen wir denjenigen nicht einen Dialektiker (Philosophen), der nicht die Idee des Guten von allem Einzelnen zu abstrahiren und so gründlich und unwiderleglich aufzustellen versteht, dass dabei nicht blosse Vorstellung, sondern die Erkenntniss des Wesens entsteht. Obgleich sich die Dialektik der Hülfe der angeführten drei Wissenschaften bedient, um das Auge des Geistes vom Schlamm zu befreien und zur Anschauung des Wesens aller Dinge zu führen, so träumen dieselben eigentlich doch nur von der Wahrheit, ohne sie im Wahren schauen zu können. Nur die Dialektik dringt bis zum letzten Princip selber vor und giebt in der Erkenntniss des Wesens aller Dinge der Forschung Ruhe und Ziel; sie erschaut die Idee des Guten, die schwer zu erblicken ist, aber wenn es geschehen, jedem als die Quelle alles Rechten und Schönen, als die Mutter des Lichts und der Sonne und als die Ursache aller Wahrheit und Einsicht erscheint, die derjenige geschaut haben muss, der im öffentlichen wie im Privatleben als ein weiser erscheinen will. Und wie wir das Licht und das Gesicht wohl für sonnenartig, nicht aber für das Sonnenlicht selbst halten, ebenso müssen wir auch die Erkenntniss und die Wahrheit bloss für gutartig halten, nicht aber für das Gute selbst, denn dieses überragt beide an Vollkommenheit.

So ist also das höchste Ziel des Menschen in der Idee des Guten oder in der Gottähnlichkeit gegeben, sowie die Mittel zur Erreichung desselben in der Gymnastik und der Musenkunst, die beide aber nur eine Vorbereitung für die höchste der Wissenschaften, für die Dialektik oder Philosophie, sind. Die faktische Realisirung dieser Mittel ist für den Einzelnen schwierig, wenn nicht für die Meisten gradezu unmög-

lich; dagegen bietet sich in dem staatlichen Gemeinleben die Möglichkeit dar, jene Mittel am zweckentsprechendsten auszuführen. Wie das höchste Gut für den einzelnen Menschen die Glückseligkeit ist, so ist auch die höchste Aufgabe und der Zweck des **Staates**, die wahre Glückseligkeit in sich zu verkörpern und dem Individuum durch die Gemeinschaft das zu bieten, was ihm als Einzelwesen nicht so leicht erreichbar ist. Der Staat ist der Mensch im grossen dargestellt, er ist ebenso wie der einzelne Mensch ein moralisches Wesen, welches sittlich gut leben muss. Daher ist auch das Leben und die Bestimmung des Staates ganz analog dem Leben und der Bestimmung des einzelnen Menschen. Gleichwie der Mensch gemäss seinen drei Seelenvermögen die drei Tugenden der Weisheit, des Muths und der Besonnenheit zu der einen Gesammttugend in sich vereinigen soll, so muss auch der Staat eben dieselben Tugenden in sich zur Darstellung bringen; doch vermag er dieses nur durch die Einzelnen, aus denen er ja besteht. Weise ist der Staat vermöge der Erkenntniss und Weisheit der Herrscher oder Philosophen; tapfer ist er in den muthigen Kriegern, die sowohl für ihn in den Kampf ziehen, als auch durch die Erziehung die richtige Vorstellung von dem Furchtbaren besitzen und so gegen Schmerzen, Lust und Begierden gefeiet sind; besonnen ist er, in sofern durch die Weisen im Staate die Lüste und Begierden der Menge beherrscht werden, wie auch in dem einzelnen Besonnenen die Vernunft das Schlechte und Unedle unterdrückt und alle Begierden zügelt. Die Gerechtigkeit aber giebt jenen drei Tugenden die Kraft der Existenz, die jedoch nur dann möglich ist, wenn ein Jeder in der ihm durch seine Fähigkeit angewiesenen Sphäre seine Pflicht thut und nicht nach höheren Dingen strebt, die ihm vermöge seiner Anlagen nicht geziemen. Die Ungerechtigkeit bestände demnach in dem Zwiespalt der drei Klassen, der Herrscher, Krieger und Handwerker, in der Empörung irgend eines Theiles gegen das Ganze, um zu herrschen obwohl es ihm nicht zukommt.

Will der Staat seinen Zweck, in sich die Tugend im grossen zu verkörpern, erreichen, so vermag er dieses nur durch

die Gesetzgebung, denn diese ist das vollkommenste Mittel zur Vervollkommnung eines Volkes. Hieraus folgt aber auch umgekehrt, dass die Gesetzgebung wesentlich in's Auge zu fassen hat, durch welche Sitten, Güter, Neigungen, Grundsätze und Wissenschaften jemand zu der einem Menschen geziemenden Tugend oder sittlichen Vollkommenheit der Seele gelange, so dass alle Bewohner des Staates, seien sie Männer oder Weiber, jung oder alt, diesen Zweck zur alleinigen Aufgabe ihres ganzen Lebens machen und dasjenige missachten, was der Erreichung desselben irgendwie hinderlich ist. Ohne die Gesetze würde der Mensch um nichts besser sein als die wilden Thiere; er wüsste weder, was der Gemeinschaft des Staats erspriesslich ist, noch hat er von Natur Kraft und Willen dazu, seine sinnlichen Begierden zum Besten des Staats zu zügeln. Für denjenigen Weisen freilich, der mit der klaren Erkenntniss des Wahren und Guten auch den Willen dasselbe zu thun verbände, wären die Gesetze überflüssig, denn kein Gesetz steht höher als das der Weisheit. Da aber der Kreis solcher „Lieblinge der Götter" nur äusserst klein ist, so müssen wir uns an Gesetz und Ordnung halten. Ist so das Gesetz auch durchaus nothwendig, so ist der gesetzliche Zustand doch nicht der ursprüngliche und richtigste. Der Staat will demnach durch die Gesetze seine Bürger erziehen, und alle Gesetze, welche Erziehung und Unterricht betreffen, sind bei weitem die wichtigsten, so dass im Verhältniss zu ihnen die meisten andern Vorschriften nur geringfügig sind. Es ist daher vor allem darüber zu wachen, dass die bestehenden Gesetze über die Gymnastik und die Musik streng beobachtet und nicht geändert werden.

Aus dem Wesen des Platonischen Staates folgt unmittelbar, dass es seine wichtigste Aufgabe ist, die Erziehung seiner Angehörigen selber zu leiten, indem er befiehlt, nach seinen Gesetzen zu regieren und sich regieren zu lassen; ja dem Staate wird sogar die Pflicht auferlegt, das Verhalten der Eltern vor der Geburt des Kindes zu überwachen, um körperlich und geistig gut geartete Kinder zu erzielen. Obgleich die Erziehung bis zum vollendeten sechsten Jahre eine

häusliche ist, so werden doch genaue Vorschriften über die körperliche und geistige Pflege der Säuglinge und kleinen Kinder gegeben, auf deren Ausführung der Staat in seinem eigenen Interesse streng zu halten hat. Mythen- und Märchenerzählung sind für dieses Alter das geeignetste Mittel, den kindlichen Geist zu wecken. Vom siebenten Jahre an hört die häusliche Erziehung auf, und der Staat übernimmt die Pflichten und Rechte der Eltern. Bis zum zehnten Jahre erfolgt vorzugsweise der Unterricht in der Gymnastik, der, wenn er hernach auch mehr zurücktritt, dennoch fast während des ganzen Lebens fortgesetzt wird, so dass er erst mit dem Greisenalter aufhört; alsdann soll der Körper durch warme Bäder gestärkt werden. Vom zehnten bis zum dreizehnten Jahre lernt das Kind lesen und schreiben, woran sich vom vierzehnten bis zum sechzehnten Jahre der Unterricht in der Dichtkunst anschliesst. Vom sechzehnten bis zum achtzehnten Jahre wird durch den Unterricht in den mathematischen Wissenschaften der Grund für die Dialektik gelegt, wozu bis zum zwanzigsten Jahre die Ausbildung für den Kriegsdienst erfolgt. Nunmehr wird eine Auswahl derjenigen getroffen, welche befähigt sind, dereinst die Herrscher im Staate zu werden. Ihnen wird das, was sie bisher nur ohne festen Zusammenhang lernten, in strenger Gliederung und in systematischem Zusammenhange vorgetragen, während die Uebrigen dem Stande der Krieger verbleiben. Bewähren sich die Auserwählten auch ferner, so sind sie vom dreissigsten Jahre an mit höheren Ehren zu schmücken und weiter zu prüfen, ob sie auch ohne Gebrauch des Gesichtes und jedes andern Sinnes zur wahren Erkenntniss des reinen Seins vorzudringen vermögen. Haben sie sich wiederum hierin fünf Jahre bewährt, so mögen sie funfzehn Jahre lang an den Staats- und Kriegsgeschäften Antheil nehmen, damit sie auch an Erfahrung allen voran stehen. Wer nun so das funfzigste Jahr erreicht und sich durch Thaten ebenso sehr als in den Wissenschaften ausgezeichnet hat, den lasse man jetzt das Auge seines Geistes auf das richten, was allem sein Licht verleiht: man lasse ihn das Gute an sich schauen. Denn jene Tugenden der Ge-

rechtigkeit, Besonnenheit, des Muthes und der Weisheit sind noch nicht das Höchste, dies ist vielmehr die Erkenntniss des Guten, durch welches auch das Gerechte und alles, was daran theilnimmt, nützlich und heilsam wird, und welches die Erkenntniss alles Uebrigen bedingt, da wir dieses nur dann in Wahrheit erkennen, wenn es gut begriffen wird.

Allerdings hat Plato kein System der Pädagogik in unserm Sinne verfasst, auch nicht verfassen können: ihm ist die Pädagogik nicht eine besondere Wissenschaft, die andern Wissenschaften neben- oder untergeordnet wäre; vielmehr ist die Pädagogik *κατ' ἐξοχήν* die Wissenschaft, und alle andern sind nur Theile dieser einen, die ihren Ausgangspunkt und ihr Ziel allein in der Pädagogik haben. Daher ist auch seine gesammte Philosophie nichts Anderes als eine Pädagogik im weitesten Sinne des Worts, daher ist die Idee des Guten die innigste Verschmelzung der höchsten erkenntnisstheoretischen wie auch zugleich der höchsten ethischen Idee, daher bildet der Staat seinem Wesen nach eine Erziehungsanstalt im grossen, daher endlich werden die Philosophen als die „Retter des Staates“ und als die ersten Erzieher des Volkes gepriesen.

Als das Ziel aller Erziehung und Entwicklung wird von Plato überall die **IDEE DES GUTEN** hingestellt, und nach ihr wiederum der Werth aller Erziehungsmittel bemessen. Selbst die Wahl der Gatten, die Zeugung, das Verhalten der Mutter vor der Geburt des Kindes, die erste leibliche und geistige Pflege des Kindes, der Unterricht in der Gymnastik und in der Musenkunst sowie in den mathematischen Wissenschaften, — dies alles erhält seinen Werth und seine Bestimmung erst durch die Philosophie, als deren Kern aber überall die Idee des Guten hervorleuchtet. Daher sollen sich nur passende Charaktere verbinden, damit die vorzüglichsten Kinder erzeugt werden, und aus demselben Grunde ist der Akt der Zeugung ein heiliger. Da schon in den ersten Jahren die Grundlage zur Tugend und zum Laster gelegt wird, so muss die erste körperliche und geistige Pflege, welche dem Säugling gewidmet wird, darauf Bedacht nehmen, von demselben

alle starken Affekte der Lust sowohl als des Schmerzes fernzuhalten. Vom dritten bis zum sechsten Jahre werden den Kindern diejenigen Märchen und Sagen erzählt, in welchen Gott so dargestellt wird, als er wirklich ist, d. h. als der Urheber alles Guten und als unwandelbar. Die Gymnastik bezweckt nicht um des Körpers willen denselben stark, gesund und schön zu erhalten, sondern dass die Seele durch die Harmonie des Leibes unterstützt die Weisheit gewinne. Selbst der Tanz soll durch Nachahmung schöner Körper und edler Seelen auf die Erzeugung der Tugend wirken. Der Dichtkunst ist Plato im ganzen nicht hold, da ihre Produkte meist nur trügerische Nachbilder des wahren Seins, d. h. also der Ideen sind, und demnach dasselbe mehr verhüllen als offenbaren. Dagegen weckt die Musik ein lebhaftes Gefühl für Schönheit und Anmuth und ist somit in ihrer Wirkung auf den sittlichen Charakter ein sehr wichtiges Erziehungsmittel. Die Wichtigkeit der mathematischen Wissenschaften endlich besteht darin, dass sie vom Sinnlichen zum Geistigen führen und so die Brücke bilden vom Konkreten zum Abstrakten; sie bereiten daher unmittelbar zur höchsten Wissenschaft, der Philosophie, vor, indem sie den Geist befähigen, nunmehr die Idee des Wahren und des Guten selber zu erkennen.

Nur so kann der Mensch durch Erziehung und Unterricht von Stufe zu Stufe des Höchste erklimmen, und will die Erziehung ihren Zweck erreichen, so muss ihr auf den verschiedenen Stufen und in all ihren Momenten die Idee des Guten als Leitstern voranschweben, während jede Abweichung von diesem Ziele als ein Abfall von der Idee die Erziehung hemmt und aufhebt.

Indem Plato eine sittliche Idee, die Idee des Guten, als Ziel der gesammten menschlichen Entwicklung aufstellte und alle Verhältnisse des menschlichen Lebens zu jener Idee in Beziehung setzte und von ihr zu durchdringen strebte, so war er der Erste, welcher dem Leben sowohl als auch der Wissenschaft eine speciell pädagogische Färbung verlieh. Nicht aber, als ob wir bei ihm zuerst eine Pädagogik als Wissenschaft finden, sondern umgekehrt: die Wissen-

schaft wird bei ihm zur Pädagogik. Wie in der ägyptischen oder assyrischen Plastik die Gebilde in ihrer Gestaltung und ihren Gliedern noch völlig gebunden und unfrei erscheinen, dagegen die griechische Plastik das Individuum von allen Seiten frei hervortreten lässt und alles, was demselben fremd ist, von ihm entfernt, so schuf Plato zuerst die allgemeine Grundlage, auf welcher sich in späteren Zeiten die Pädagogik als gesonderte Wissenschaft herauszubilden bemühte, und dies grade ist das wesentlichste Verdienst desselben für die Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft. Gemäss der Stellung, welche Plato der Pädagogik angewiesen, war diese noch zu sehr von heterogenen Elementen durchwoben, als dass es ihr möglich gewesen wäre, sich zu einer auch nur relativ selbstständigen Wissenschaft zu besondern, im Gegentheil war es ihre Aufgabe, möglichst alles in ihren Dienst zu ziehen, was wiederum nur durch sie das Recht der Existenz und seinen Werth erhielt. War nun aber der Schwerpunkt des gesammten griechischen Lebens der Staat, und sahen die Griechen in ihm die konkret gewordene Idee des Guten oder „die Gerechtigkeit in grossen Buchstaben dargestellt," so musste natürlich auch die Pädagogik in dem Staate das vorzüglichste Mittel zur Erreichung ihres Zieles erblicken und ihm diejenige Stellung zuerkennen, welche später im Mittelalter sich die Kirche vindicirte: ausser dem Staate kein Heil! Dem Griechen war der Staat ein sittliches Institut, ja ein sittlich handelndes Individuum; er war gleichsam ein Fatum, welches über dem Einzelnen schwebte, und dem sich dieser macht- und rechtlos zu unterwerfen hatte, — freilich kein blind, sondern eben ein nach ethischen Zwecken und Grundsätzen waltendes, denn die Darstellung der Idee des Guten war seine wesentlichste Aufgabe.

Wenn auch Plato als ein Kind seiner Zeit von diesen Anschauungen sich nicht frei zu machen vermochte, so durchbrach er sie doch im Principe, allerdings mehr der Theorie als der Praxis nach. Denn wer die Idee des Guten selber geschaut hat, der muss freilich wünschen, stets bei ihr zu verweilen und nimmer wieder von der Höhe der Gottheit in das

menschliche Elend hinabzusteigen, aber doch werden wir mit Recht so zu ihnen sprechen: „Wir haben euch zu eurem und zu unserm Besten gehegt und gepflegt, wie in den Bienenstöcken die Weisel und Königinnen und euch eine bessere Erziehung angedeihen lassen. Nun steigt also wieder herab zu uns und gewöhnt euch, mit uns wieder das Dunkel zu schauen. Denn da ihr das Schöne, das Gute und Gerechte selber gesehen habt, so werdet ihr auch ungleich besser als wir jedwedes Schattenbild in seiner Nichtigkeit erkennen. Und so wird der Staat von euch wachend, nicht aber, wie es sonst geschieht, träumend regiert werden." Jene Philosophen aber werden dann einsehen, dass nur Gerechtes von Gerechten gefordert wird und werden die Herrschaft im Staate übernehmen, wenngleich nur gezwungen und unfreiwillig.

Plato gesteht also zu, dass die Philosophen wenigstens im Stande sind, die Idee des Guten selbstständig zu erfassen, und dass es ungleich höher ist, in kontemplativem Anschauen jener Idee zu leben, als dem Staate seine Dienste zu weihen. Nicht also ihret- sondern nur ihrer Mitbürger wegen sollen die Philosophen von der Höhe der Idee in das Staatsgetriebe hinabsteigen und nur in diesem Sinne die damit verbundenen Mühen und Ehren übernehmen. Wenn sie aber andere zu Hütern des Staates herangebildet haben, dann mögen sie zurückkehren auf die Inseln der Seligen, und der Staat wird ihnen als seinen guten Göttern Denkmäler und Opfer weihen.

Obgleich wir demnach bei Plato den Glauben an den allein seligmachenden Staat im Principe aufgehoben finden, so kehrt er dennoch für die Praxis wieder zu ihm zurück, so dass auch seine Pädagogik noch im wesentlichen **Staatspädagogik** ist. Wo aber der Bürger durch den Staat zum Bürger, und nicht der Mensch durch den Menschen zum Menschen herangebildet wird, da kann weder die praktische Erziehung, noch weniger die Pädagogik als Wissenschaft wahrhaft gedeihen. Denn je mehr der Zweck des Menschen aus ihm herausverlegt und dem Staate vindicirt wird, desto mehr vermischt sich die Pädagogik mit staatlichen, d. h. ihr als solcher durchaus fremden Elementen, und sie empfängt so ihre Principen an-

derswoher, die sie naturgemäss aus sich selber schöpfen sollte. Auf diese Weise vermag sich wohl eine pädagogische Politik oder eine politische Pädagogik herauszubilden, wie bei Plato, nimmermehr aber eine selbstständige Pädagogik, die von allen fremdartigen Elementen gereinigt sich aus sich selber aufbaut.

Aus der Platonischen Staatspädagogik folgt ferner unmittelbar, dass der Bürger der Erziehung durch den Staat niemals entwächst; denn liegt der Schwerpunkt seines Daseins lediglich im Staatsleben, so ist damit jedwede Selbstständigkeit, die ja ihren Zweck im Menschen als solchem hat, ausgeschlossen. Daher erstreckt sich auch die Erziehung bis auf das späteste Lebensalter, so dass die Pädagogik bei den Griechen nur eine Vorstufe der Andragogik bildet. Der Jüngling und selbst noch der Mann wird ebenso nach bestimmten systematischen Principien erzogen wie das Kind: eine Anschauung, auf deren Boden ebenfalls nicht eine freie wissenschaftliche Pädagogik sich entwickeln konnte.

Auch das ist nur eine weitere Konsequenz der Platonischen Staatsidee, dass sich die eigentliche Erziehung nur auf die beiden ersten Stände, auf die Herrscher und auf die Krieger, erstreckt, während der Stand der Sklaven und Handwerker keiner weitern Erziehung bedarf. Sie repräsentiren im Staate vorzugsweise die Tugend der Mässigung, sofern sie sich von dem eigentlichen Staatsleben fernzuhalten und nur der durch die beiden andern Stände dargestellten Vernunft bedingungslos zu gehorchen haben. Denn in eines Sklaven Seele wohnt nichts Unverdorbenes, und kein Vernünftiger darf ihnen Glauben schenken, da sie durch den Verlust ihrer Freiheit moralisch und geistig zu Grunde gegangen sind. Man soll desshalb auch mit Sklaven nur in befehlenden Tone reden und nie mit ihnen scherzen, wodurch man ihnen leicht das Gehorchen erschwert, sich aber das Befehlen. Doch wird diese Ansicht Plato's dadurch etwas gemildert, dass die Sklaven ja nur Barbaren waren und ebenso in den Stand der Handwerker kein geborener Grieche aufgenommen werden sollte.

Was die **Psychologie** Plato's betrifft, so beruht sie theils auf zu mystischen und unbewiesenen Grundlagen, theils zieht sie aus derartigen Voraussetzungen noch so inkonsequente Schlüsse, als dass sie auch nur irgendwie einer wissenschaftlichen Behandlung der Pädagogik als Fundament dienen könnte. So ist zum Beispiel die Lehre von der Erschaffung der Weltseele sowie der menschlichen Seele und ebenso die Präexistenz wenig mehr als ein Mythus, die Eintheilung der Vernunft in eine höhere und niedere sowie die Dreitheilung der Seele in jene drei Seelenkräfte nichts als eine unbewiesene Annahme, und endlich die Einheit der Seele trotz der Dreitheilung, die Einwirkung der Seele auf den Körper trotz ihrer specifischen Verschiedenheit u. a. nur eine inkonsequente Folgerung, wodurch der gordische Knoten nur gewaltsam zerhauen, nicht aber gelöst wird. Nicht viel anders verhält es sich mit der Kosmogonie, der Physiologie und der Physik Plato's.

Ziehen wir das Resultat unsrer Untersuchung, so ergiebt sich, dass wir allerdings bei Plato den ersten Ansatz einer wissenschaftlichen Behandlung der Pädagogik finden, indem er zuerst die Pädagogik mit den aus andern Wissenschaften gewonnenen Resultaten in enge Beziehung setzte, sowie von einer Grundanschauung aus das Ziel und den Begriff derselben klar zu stellen versuchte und zugleich die Mittel und Wege angab, welche von jener Anschauung aus am besten das gesteckte Ziel erreichen zu lassen schienen. Doch müssen wir gestehen, dass seine Bedeutung für die Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft im wesentlichen nur darin bestand, dass er der Erste war, welcher überhaupt jenen Versuch anstellte, während das Ergebniss der Ausführung wenig mehr als bloss historisches Interesse in Anspruch zu nehmen berechtigt ist. —

---

§ 4.
Aristoteles.

Plato hatte die **Ideen** als das wahrhaft Seiende erkannt, als die Urbilder der Dinge, die auch abgesehen von diesen an und für sich existirten; ja vielmehr existirten die Dinge nur in sofern, als sie an der Idee theilnahmen. Jedoch genügten die Ideen in ihrer Transscendenz zur Erklärung der Dinge nicht: die Ideen waren und blieben das für sich Seiende und die Dinge das Nichtseiende. Sollten ferner die Ideen das Allgemeine, das für sich Seiende, das über allen Wechsel Erhabene sein, so vermochten sie nicht nur nicht die Widersprüche des philosophischen Denkens zu lösen, sondern verwickelten dasselbe nur noch mehr in unauflösliche Schwierigkeiten. Daher setzt **Aristoteles** (384—322) in diesem verwundbaren Punkte den Hebel an und verrichtet mit seiner Kritik die Ideenlehre des Meisters. Denn erstens sind nach ihm die Ideen nur als etwas Gleichnamiges neben die zu *einer* Art gehörenden Dinge gesetzt. Sodann aber gäbe es auch Ideen von dem Nichtseienden, was ja nach Plato eben nicht existirte. Wären drittens die Ideen das Seiende, so müsste es auch Ideen der nur rein logischen Beziehungen geben. Viertens würden nach jener Voraussetzung z. B. der allgemeine Begriff „Mensch" eine Idee sein; damit aber der einzelne Mensch Theil hat an der Idee „Mensch", müsste ein „dritter Mensch" existiren, in dem der allgemeine Begriff und das Einzelwesen „Mensch" Eins sind. Solche und „tausend andere Folgerungen" ergeben sich aus der Ideenlehre Plato's. Hieraus folgt, dass *die Ideen der* „Allgemeinbegriffe" *nichts für sich Existirendes* sind, *sondern nur in den Dingen* existiren.

Die sinnlichen Dinge aber bestehen aus der *Materie* und der *Form*, d. h. aus derjenigen Bestimmtheit, vermöge welcher ein Ding eben dieses und kein anderes ist. Die *Materie* ist *nicht das schlechthin Nichtseiende*, sondern nur in sofern nicht seiend, als sie noch nicht das in Wirklichkeit, was sie an sich der *Möglichkeit* nach ist. Denn nur dadurch unterscheidet sie sich von der *Form*, dem eigentlich

Seienden, dass sie nur in Möglichkeit das ist, was diese in Wirklichkeit ist. Aber auch die Form existirt auf der Erde nicht getrennt von der Materie, absolut seiend, sondern bedarf zu ihrer Existenz der Materie, und beides vereinigt bildet erst die Dinge. Das Wesen und Werden der Dinge fasst Aristoteles unter die vier Principien der Materie, der Form, der bewegenden Ursache und des Zweckes. Es besteht demnach das Werden in dem Uebergange aus der Möglichkeit (Potentialität) in die Wirklichkeit (Aktualität), dieses die Entelechie; das Vergehen besteht in dem Beraubtwerden der Merkmale.

Da nun das Aktuelle dem Potentiellen der Zeit nach immer vorangeht, so setzen die Dinge einen ersten Beweger voraus, der jenen Uebergang aus der Möglichkeit in die Wirklichkeit bewirkt. Dieser kann aber nicht wieder ein Ding sein, das aus Materie und Form besteht, auch kann er nicht die Materie selbst sein, denn diese ist an sich passiv; er muss reine Form sein, ein Wesen, das von aller Materie, d. h. Möglichkeit, frei und reine Wirklichkeit ist. Weil nun das begriffliche Denken nicht an die Materie gebunden ist, vielmehr zum Inhalt die abstrakten Begriffe hat, welche nicht in der Erfahrung gefunden werden, während das Empfinden, Wahrnehmen, Begehren sich auf die Materie bezieht, so ist der erste Beweger, der selber unbewegt ist, die höchste Intelligenz und kann als Gegenstand seines Denkens nur sich selbst haben: er ist das sich selbst denkende Denken.

Die oberste Ursache der Welt ist also der erste Beweger, an welchen zunächst der Fixsternhimmel grenzt, der im wandellosen Sein, frei von allen Schmerzen und Leiden, eins und ungetheilt, sich nach rechts in kreisförmiger Bewegung herumdreht. Hieran reiht sich der Planetenhimmel, der, obwohl ebenfalls vom Leiden unberührt, doch in eine Vielheit auseinandergeht. In der Mitte liegt die Erde, die freilich im Vergleich zu den übrigen Weltkörpern eine unvollkommene ist, dennoch aber so vollkommen wie möglich geschaffen. Der absteigenden Reihe vom ersten Beweger bis zur Erde steht die aufsteigende von den anorganischen Ge-

bilden an bis zur göttlichen Vernunft im Menschen gegenüber. Alles, selbst das Unorganische, ist gewissermaassen beseelt. In den Pflanzen giebt sich die Seele als ernährende kund, in den Thieren als ernährende und empfindende, in den Menschen als ernährende, empfindende und denkende.

Das innerste Wesen des Lebens ist die Selbstbewegung welche aber zweierlei erfordert, nämlich das, was bewegt wird, und das, was bewegt. Das Bewegte ist aber der Leib oder der Stoff, das Bewegende dagegen die Form oder die Entelechie. Demnach ist die **Seele** die erste Entelechie (Energie) des Körpers als eines organischen, daher Eins, ewig und untheilbar. Wenn sich auch bei manchen Thieren Spuren von einer Seele finden, so tritt sie doch erst bei'm Menschen in deutlicher Ausprägung hervor. So besitzt er Vernunft, die den Thieren gänzlich fehlt, und hat er auch bis zu einem gewissen Grade Phantasie, Gedächtniss und Gelehrigkeit mit den Thieren gemein, so ist doch keines mit Wiedererinnerung und mit freiem Willen begabt. Und endlich ist ihm allein von der Natur die Sprache verliehen worden, damit er hierdurch seine Empfindung für Tugend und Laster, für Recht und Unrecht, welche die Thiere eben nicht besitzen, zum Ausdruck bringe. Doch hat auch die menschliche Seele einen vernunftlosen Theil, welcher sich wiederum sondert in die physische Kraft, die auch in den Thieren und Pflanzen wirksam ist, und in die sinnlichen Begierden, die zwar selber nicht mit Vernunft begabt sind, jedoch einigermaassen Theil daran nehmen, sofern sie sich ihr unterwerfen. Hierauf beruht die Aristotelische Scheidung der Vernunft in eine thätige als das schaffende Princip, und in eine leidende als die vom Werden berührte. Jene ist als das Allgemeine ewig und lebt auch losgelöst vom Körper, diese als das Individuelle vergeht zugleich mit dem Körper,

Der Zweck des Menschen besteht in der Erlangung des höchsten Gutes, welches die **Glückseligkeit** ist. Die Glückseligkeit aber ist eine in vollkommener Tugend bestehende Thätigkeit der Seele. Die vollkommenste Tugend aber ist die des besten Theiles im Menschen, nämlich der Vernunft;

dies ist die beschauliche (theoretische). Als solche ist sie die edelste aller unsrer Thätigkeiten, die am wenigsten unterbrochene, die angenehmste, die selbst genügsamste, die am meisten um ihrer selbst willen geschätzte und endlich diejenige, mit welcher der Genuss der Musse allein verbunden ist. Sie überragt hierin sowohl die politische und kriegerische Thätigkeit als auch selbst die ethischen Tugenden. Sie würde aber, wenn sie das ganze menschliche Leben hindurch währte — denn was zur Glückseligkeit gehört, das muss vollständig sein —, die höchste Glückseligkeit des Menschen ausmachen. Obgleich dieses Leben ein übermenschliches, ein göttliches Leben sein würde, so muss es doch unser Ziel sein, indem wir mit allen Kräften danach streben, uns von unserm sterblichen Theil zu befreien und dem Göttlichen in uns gemäss zu leben.

Das alleinige Mittel zur Erlangung der Glückseligkeit ist die **Tugend.** Diese besteht nicht in einer immer gleichen Seelenruhe und in völliger Apathie, denn ein Geschöpf ohne jede Spur von Leidenschaft wäre kein Mensch; sondern die Tugend ist eine sittliche Fertigkeit, welche das rechte Maass und die Mitte zwischen dem Zuviel und Zuwenig in den Leidenschaften und Handlungen beobachtet, so wie es die Vernunft und der Weise bestimmen. Es giebt daher unendlich viele Tugenden, obgleich sie an und für sich nur eine ist. So ist z. B. die Tugend der Tapferkeit die rechte Mitte zwischen Tollkühnheit und Feigheit, und die Selbstbeherrschung hält das rechte Maass bei den Genüssen inne. Die vollkommenste Tugend aber ist die Gerechtigkeit, weil sie alle andern Tugenden in sich befasst; sie ist desshalb vollkommen, weil derjenige, welcher sie besitzt, die Tugenden nicht bloss für sich selbst, sondern auch für andere gebrauchen kann. Und eben darin besteht der höchste Grad der sittlichen Vollkommenheit, nicht dass man gegen sich selbst, sondern dass man gegen andere tugendhaft ist, denn dies ist das schwerere Werk.

Gemäss den beiden Theilen der menschlichen Seele giebt es auch zwei Arten von Tugenden: nämlich einestheils Verstandestugenden (dianoëtische), wie die Einsicht, die Klugheit, den Scharfsinn, die Weisheit, die leichte Fassungskraft, das

Gedächtniss u. a., anderntheils eigentlich sittliche (ethische) Tugenden, wie die Freigebigkeit, Mässigung, Gerechtigkeit, Tapferkeit. Während die Verstandestugenden gelehrt und gelernt und durch Unterricht sowie auch durch Erfahrung gezeitigt werden, so wird die sittliche Tugend nur durch Angewöhnung erlangt, wesshalb auch ἦθος (sittlich) und ἔθος (sittig) fast gleichklingende Wörter sind. Die sittliche Tugend ist also dem Menschen nicht von Natur angeboren, denn das Angeborene lässt sich durch die Gewöhnung nicht verändern. Sie ist aber andrerseits auch nicht wider unsre Natur, vielmehr haben wir von ihr die Anlage empfangen, tugendhaft zu werden, erreichen jedoch erst durch die Gewöhnung hierin die Vollkommenheit. Ausserdem ist bei allen angeborenen Eigenschaften zuerst das Vermögen etwas zu thun da, und dann erst erfolgt die wirkliche Thätigkeit. Bei der Jugend aber verhält es sich umgekehrt, indem diese durch die Handlungen oder durch die Gewöhnung erst das Vermögen erwirbt; denn die Dinge, welche wir gelernt haben müssen, um sie machen zu können, lernen wir dadurch, dass wir sie machen. So werden wir z. B. durch Handlungen der Gerechtigkeit gerecht, durch Handlungen der Mässigung mässig, durch Handlungen der Tapferkeit tapfer. Es kommt daher alles darauf an, wie der Mensch von Jugend auf gewöhnt wird, denn ein Jeder, der nicht von Natur zur Tugend unfähig ist, kann dieselbe durch Unterricht und eigene Anstrengung erlangen.

Auf diesen Grundlagen erbaut nun Aristoteles seine Erziehungslehre.

Da das Schlechtere stets des Bessern wegen da ist und sich ihm unterwerfen muss, so soll auch der vernunftlose Theil der menschlichen Seele der Vernunft unterthan sein. Der Zweck des Lebens besteht demnach in der Realisirung des Bessern, d. h. der Vernunftforderungen oder des Schönen und Edlen. Dieser **Zweck** ist daher für die gesammte **ERZIEHUNG** der Kinder sowie überhaupt derjenigen, welche der Erziehung bedürfen, allein massgebend. Der **Mittel**, welche der Erziehung zur Erreichung dieses Zweckes zu Gebote stehen, giebt es dreierlei: die Natur, die Gewöhnung und die

Ausbildung der Vernunft. Zunächst nämlich muss ein Mensch mit allen menschlichen Anlagen des Körpers und der Seele gegeben sein. Doch neigen sich diese Naturanlagen bald dem Guten bald dem Schlechten zu, ganz so wie sie die Gewöhnung bestimmt; den Bestimmungsgrund muss aber allein die Vernunft abgeben, die uns oft wider Natur und Gewöhnung handeln heisst. Da aber die Vernunft wesentlich durch den Unterricht ausgebildet wird, so sind Gewöhnung und Unterricht die wichtigsten Erziehungsfaktoren, die sich harmonisch einander ergänzen müssen. Denn wir vermögen weder durch die Vernunft allein noch durch die Gewöhnung ohne Vernunft das höchste Ziel zu erreichen.

Beginnen soll die Erziehung zunächst mit der Gewöhnung, der dann der Unterricht folgt. Von den beiden Theilen der Seele entsteht nämlich der unvernünftige eher als der vernünftige: die Leidenschaften, Triebe und Begierden offenbaren sich schon im Säuglinge, während das vernunftgemässe Denken und Wollen sich erst mit den Jahren entwickelt. Die unvernünftigen Naturtriebe können aber nur durch die Gewöhnung veredelt werden, das Denken und das Wollen dagegen durch die Vernunft. Daher muss der Ausbildung der Vernunft die des vernunftlosen Theils der Seele, dieser aber die Ausbildung des Körpers vorangehen, und wir gewinnen so die körperliche, die sittliche und die wissenschaftliche Erziehung.

Von den gemeinnützigen Gegenständen sind offenbar nur die zum Lebensunterhalte nothwendigen zu erlernen. Von den übrigen Beschäftigungen sind nur diejenigen zu betreiben, welche den Freien nicht herabwürdigen, oder den Körper und das Denkvermögen schwächen. Solche Beschäftigungen überlassen wir daher den Sklaven und nennen sie mit Recht „niedrige,“ weil sie die Seele erniedrigen, indem sie ihr die zum Denken nothwendige Musse und Freiheit rauben. Doch auch die für einen Freien sich geziemenden Kunstfertigkeiten sind nur in soweit zu treiben, als sie ohne seine Würde zu verletzen der Tugend wegen getrieben werden, nicht aber der feilen Unterhaltung anderer wegen. Das Princip, nach welchem

daher die Auswahl der zu erlernenden Kenntnisse und Kunstfertigkeiten stattfinden muss, ist nicht der Vortheil, den dieselben gewähren, sondern ob sie für einen Freien anständig und geziemend sind und die sittliche Bildung desselben begünstigen.

Da also die Pflege des **Körpers** der Ausbildung der Seele vorangehen muss, so beginnt die Erziehung mit der Unterweisung in der Gymnastik. Die gymnastischen Uebungen haben nicht den Zweck, dem Körper athletische Kraft zu erwerben, wie sie ja auch die wilden Thiere besitzen, sondern den Grund zu legen zur Tapferkeit, der richtigen Mitte zwischen unbändiger Wildheit und der schlaffen Feigheit; denn dem Schönen, nicht der thierischen Wildheit gebührt der Kampfpreis. Ein wildes Thier vermag nimmer einen schönen Kampf zu bestehen, sondern allein der wackere Mann. Daher erziehen diejenigen, welche auf die gymnastischen Uebungen zu viel Gewicht legen, darüber aber die Erziehung in den nothwendigeren Dingen unbeachtet lassen, die Knaben nur zu banausischen Menschen und verfehlen so den eigentlichen Zweck der Erziehung. Bis zum mannbaren Alter müssen desshalb nur leichtere Uebungen vorgenommen werden, und nachdem sodann drei Jahre hindurch mehr Zeit auf die übrigen Fächer des Unterrichts verwandt ist, so möge sich das folgende Alter nunmehr auch in schwereren Arbeiten üben. Geist und Körper zur selben Zeit anzustrengen, erscheint nicht rathsam, da eine Anstrengung nothwendig die andere aufhebt: die Anstrengung des Körpers hemmt den Geist, sowie die des Geistes die Entwicklung des Körpers hindert.

Wie indess der Körper nicht um seiner selbst willen gepflegt werden soll, sondern lediglich der Seele wegen, so soll die Gymnastik auch nur die Grundlage für die weitere Ausbildung der Seele legen. Und zwar ist das erste und wichtigste **ethische** Bildungsmittel die Musik.

Will die Musik überhaupt ein Erziehungsmittel sein, so muss sie entweder zur Bildung oder zum Spiel oder zur Unterhaltung dienen. Und in der That scheint sie an allen dreien einigen Antheil zu haben. Denn das Spiel dient zur

Unterhaltung; diese aber muss angenehm sein, weil sie gleichsam eine Arznei gegen die durch Anstrengung bewirkte Unlust ist. Ebenso unleugbar muss die Unterhaltung nicht nur das Schöne, sondern auch das Vergnügen in sich begreifen, da die Glückseligkeit aus beidem besteht. Dass die Musik in uns Wohlgefallen erzeugt, bewirkt die ebenmässige Bewegung, über die wir uns von Natur freuen, wie wir ja schon bei den Kindern täglich wahrnehmen. Und grade in der Erregung des Wohlgefallens besteht die ethische Wirkung der Musik; denn die Begeisterung, mit welcher die Musik die Seele erfüllt, ist ein Affekt des sittlichen Theiles der Seele. Auch werden alle bei'm Anhören irgend einer nachahmenden Darstellung von Leidenschaften, selbst ohne Begleitung der Rhythmen und Melodieen, von dem entsprechenden Gefühl ergriffen. Da nun aber die Musik etwas Angenehmes ist, und die Tugend darin besteht, sich so zu freuen, zu lieben, zu hassen, wie man soll, so muss man offenbar nichts so sehr lernen und sich an nichts so gewöhnen, als an ein richtiges Urtheil über das Schöne in den Sitten und Handlungen und an Freude darüber. Es kommt aber der Wirklichkeit nichts näher, als die in Rhythmen und Melodieen ausgedrückten Nachahmungen von Zorn, Sanftmuth, Tapferkeit, Mässigung, sowie von den entgegengesetzten und übrigen ethischen Eigenschaften. Indem wir die Töne vernehmen, gehen übereinstimmende Veränderungen in unsrer Seele vor. Nun liegt aber kein grosser Unterschied darin, sich in Nachbildungen an Unlust und Freude zu gewöhnen, oder sich von der Wirklichkeit ebenso stimmen zu lassen. Wer sich z. B. über den Anblick eines Bildes aus keinem andern Grunde als der schönen Gestalt selbst wegen freut, dem müsste auch der Anblick des Wesens selbst, dessen Bild er betrachtet, angenehm sein. In dem Meisten aber, was die Sinne erregt, ist keine Nachbildung des Sittlichen denkbar, wie z. B. in den Gegenständen des Gefühls und Geschmacks; denn im Geruch, im Geschmack und in der Farbe ist keine rhythmische Bewegung, wodurch die Seele mitbewegt werden könnte. Etwas Ethisches liegt dagegen wohl in den Gegenständen des Gesichts wie in den Figuren; doch ist die Wir-

kung nur eine schwache. Auch erstreckt sich diese Empfindung auf alle Menschen, wenn auch die Wirkung eine verschiedene ist. Ja, die entstandenen Gestalten und Farben sind nicht sowohl Abbilder der Sitten als Zeichen von dem, was während der Leidenschaften auf der Oberfläche des Körpers vorgeht. Jedoch so schwach auch immer die Aehnlichkeit des Sittlichen sein mag, welche uns bei der Betrachtung dieser Gegenstände des Gesichts rührt, so darf die Jugend doch nur diejenigen Kunstwerke anschauen, welche das sittlich Schöne zum Ausdruck bringen.

In den Melodieen aber, selbst wenn sie auch nicht von Worten begleitet sind, finden sich Nachahmungen von Sitten; denn verschieden ist schon die Natur der Harmonieen, so dass man bei'm Anhören derselben durch jede in eine andere Stimmung versetzt wird. Bei einigen, z. B. der semilydischen, fühlen wir uns zur Trauer und Düsterkeit gestimmt; bei den weichlichen zu schlaffem Hinschmachten; zum Ernste, zur Gesetztheit allein bei der dorischen, und bei der phrygischen allein zur Begeisterung. Ebenso verhält es sich mit den Rhythmen. In sittlicher Beziehung haben einige mehr Stetigkeit, andere einen lebhafteren Gang.

Aus diesem allen folgt, die Musik könne der Seele eine sittliche Beschaffenheit verleihen. Ist aber dieses der Fall, dann muss man durch sie auf die Jugend wirken und sie darin unterrichten, ein Unterricht, welcher auch der Natur selbst nach für dieses Alter passt; denn junge Leute dauern aus freien Stücken bei nichts Reizlosem aus, die Musik aber besitzt von Natur der Reize genug. Ueberhaupt scheint eine Verwandtschaft der Seele mit den Harmonieen und Rhythmen stattzufinden, wesshalb einige behaupten, die Seele sei eine Harmonie, andere, es liege in ihr eine Harmonie.

So vortheilhaft auch die Musik auf den sittlichen Charakter wirkt, so muss doch auch hier die richtige Mitte innegehalten werden. Eine Schädigung des Charakters würde durch sie dann hervorgebracht, wenn die Jugend zu musikalischen Künstlern herangebildet werden sollte. Wer diesen Zweck verfolgt, treibt die Musik nicht um seiner eigenen Ver-

vollkommnung willen, sondern um anderen ein Vergnügen zu verschaffen, und zwar oft ein unedles. Im Gegentheil, man treibe die Musik nur in dem Maasse, als erforderlich ist, um an schönen Melodieen und Rhythmen Wohlgefallen zu finden, nicht bloss im allgemeinen an der Musik.

Die Gesänge sind theils sittlich bildende, zum Handeln bewegende, theils begeisternde, wonach sich zugleich auch die Harmonieen richten, jede ihrer Natur gemäss. Da man die Musik nicht bloss eines einzigen Vortheils wegen pflegen muss, sondern mehrerer wegen: zur Bildung, zur Reinigung der Leidenschaften, zur edlen Unterhaltung, zur Abspannung und Erholung von anstrengenden Geschäften, so folgt daraus, dass man sich sämmtlicher Harmonieen zu bedienen habe, aber nicht aller auf die gleiche Weise, sondern zur Bildung der sittlichsten, zum blossen Anhören dagegen der zum Handeln bewegenden und begeisternden. Zum Jugendunterrichte eignet sich am besten die dorische Tonart, weil sie die Mitte zwischen zwei Gegensätzen hält, indem sie einen männlich tapfern Charakter darstellt.

Bei dem musikalischen Unterrichte hat man besonders auf zweierlei sein Augenmerk zu richten, nämlich auf das Mögliche und auf das Schickliche; denn mit dem, was jedem möglich, aber auch für ihn schicklich ist, soll er sich vornehmlich befassen. Daher möge man z. B. auch die lydische Tonart pflegen, weil sie Sinn für das Anständige einflösst und das Ihrige zur Bildung beizutragen vermag.

Das grammatische Studium treibe man nicht nur des äusseren Vortheils wegen, sondern weil es die Grundlage zu vielen andern Kenntnissen legt.

Ebenso unterrichte man in der Graphik nicht bloss um des äusseren Vortheils willen, sondern vielmehr, weil man durch diese Kunst überhaupt den Sinn für körperliche Schönheit bildet und schärft. Denn überall nach dem Nutzen zu fragen, ziemt sich durchaus nicht für hochherzige und edle Gemüther. Es kann daher jemand in der Graphik ein ausgezeichneter Künstler sein, und dennoch des Lobes nicht würdig, wenn er nämlich nicht das Vollkommenste darzustellen vermag.

Der Werth der Mathematik für die sittliche Bildung ist nur sehr gering. Denn alles, was an sich und durch seine Natur gut ist, ist ein Zweck und somit zugleich Ursache, dass seinetwegen das Uebrige sowohl wird als ist. Der Zweck und die Ursache aber ist immer nur Zweck einer Handlung, und alle Handlungen sind mit Bewegung verbunden. In dem Unbeweglichen also ist das Gute an sich als Princip nicht enthalten. Desshalb wird auch in der Mathematik nichts durch diese Ursache bewiesen, und es wird daraus kein Beweis geführt, dass etwas besser oder schlechter sei. Während bei den übrigen Künsten und selbst bei den Handwerken stets in Betracht gezogen wird, ob etwas besser oder schlechter ist, so nimmt dagegen die Mathematik nicht die geringste Rücksicht auf Gutes und Böses.

Die Dialektik lehrt uns logisch richtig schliessen und die Widersprüche im Denken vermeiden und bildet so die Grundlage der **wissenschaftlichen** Bildung. Sie ist zu dreierlei nütze: zur geistigen Gymnastik, zum Umgange mit andern, um sie zu überzeugen, und zur Erlernung der philosophischen Wissenschaften, um leichter das Wahre und Falsche zu unterscheiden. Sie bahnt den Weg zur höheren Spekulation und hilft uns zur Erkenntniss der Principien jedes Faches.

Eng verwandt mit der Dialektik ist die Rhetorik, denn beide haben solche Dinge zu ihrem Objekt, welche als Gemeingut jedem erkennbar sind und kein abgesondertes wissenschaftliches Gebiet bilden. Der Zweck der Rhetorik ist nicht zu überreden, sondern zu erkennen, was in jeder Sache zur Gewinnung des Glaubens tauglich und vorhanden sei. So wird die Rhetorik ein Nebenschoss aus der Wurzel der Dialektik und der ethischen Wissenschaften, welche man „Politik" nennen kann.

Die Philosophie hat als die Wissenschaft des am meisten Wissbaren das Erste und die Ursachen zu ihrem Objekt; durch diese und aus diesen wird das Uebrige erkannt, und nicht diese aus dem unter ihnen Begriffenen. Da sie den nothwendigen Grund alles Geschehens d. h. das Gute, zu erkennen sucht, so ist sie die gebietendste der Wissenschaften.

Die höchste aller praktischen Wissenschaften ist aber die Politik, da ihr Zweck in dem höchsten Gute, der Glückseligkeit, besteht. Weil sie jedoch eine tiefere sittliche Bildung verlangt, so ist sie zum Studium der Jugend nicht geeignet.

Wie das Allgemeine höher steht als das Einzelne, so ist auch die Tugend im grossen, wie sie im Staate zur Erscheinung kommt, herrlicher als die des einzelnen Menschen. Die Aufgabe des **Staates** besteht nämlich nicht nur in dem gemeinsamen Wohnen oder in dem Schutz der Gesetze oder auch in dem gegenseitigen Austausch der Lebensmittel; sondern derjenige Staat, welcher diesen Namen in Wahrheit verdienen will, muss seinen Bürgern die Gelegenheit darbieten, ein vollkommenes und glückliches Leben führen zu können. Denn wenn schon jede sonstige Vereinigung die Erwerbung irgend eines Gutes bezweckt, so muss offenbar diejenige Vereinigung, welche alle andern in sich befasst, nämlich der Staat oder die bürgerliche Gemeinschaft, auf das höchste Gut abzielen; dieses besteht aber in einem vollkommenen, glücklichen Leben. Zwar entsteht der Staat aus dem Streben nach Selbsterhaltung; nachdem er aber einmal entstanden ist, so hat er zum Ziel die Glückseligkeit.

Dass der Mensch schon von Natur zur staatlichen Gemeinschaft bestimmt ist, beweist genugsam die Sprache; denn durch sie vermag der Mensch erkennen zu geben, was nützlich oder schädlich, recht oder unrecht ist. Die Empfindung aber für Tugend und Laster, Recht und Unrecht besitzt nur der Mensch, und die Gemeinschaft an diesem begründet die Familie und den Staat. Wer daher sich selber genügt und der staatlichen Gemeinschaft nicht bedarf, der ist entweder ein wildes Thier oder ein Gott. Da also der Mensch von Natur ein politisches Wesen ist, so ist der Staat die grösste Wohlthat für das menschliche Geschlecht. Denn sowie der Mensch, wenn er seinem Wesen entspricht, das vollkommenste Geschöpf ist, so ist er das verworfenste, wenn er sich von Gesetz und Recht losreisst, zumal ihm die Waffen der Klugheit und des

Geistes zu Gebote stehen. Daher ist derselbe, wenn er keine Tugend besitzt, das verruchteste und wildeste aller Geschöpfe, und in den Begierden der Wollust und des Gaumens das zügelloseste. Die Gerechtigkeit aber gehört zum Wesen des Staates; denn das Gerichtswesen, welches die Beurtheilung von Recht oder Unrecht ist, erhält die Ordnung der bürgerlichen Gesellschaft.

Bei dieser Wichtigkeit des Staates ist es aber vor allen Dingen erforderlich, die Idee des besten Staates festzustellen. Es ist aber offenbar, dass derjenige Staat der beste ist, welcher es durch seine Verfassung und durch seine Gesetze am besten ermöglicht, die Glückseligkeit zu erwerben. Wenn auch im allgemeinen das Königthum als die beste Staatsverfassung zu empfehlen ist, so darf doch keine als die absolut beste bezeichnet werden, da bei der Einrichtung und Verwaltung der Staaten die jedesmaligen Bedürfnisse zu berücksichtigen sind. Fragt man z. B., für welches Volk die monarchische, für welches die aristokratische oder endlich die republikanische Verfassung die geeignetste sei, so ist darauf zu antworten: für eine königliche Regierung ist diejenige Gesellschaft empfänglich, welche ihrer Natur nach es ertragen kann, dass eine an Trefflichkeit hervorragende Familie über sie die Staatsgewalt ausübe; für eine aristokratische Regierung ist die Gesellschaft freier Menschen fähig, welche ihrer Natur nach es ertragen kann, dass eine gewisse Anzahl vorzüglicher Männer über sie regiere; und für eine republikanische Verfassung endlich ist die Gesellschaft vieler kriegerischen Männer geeignet, die geschickt zum Regieren und Gehorchen sind, und die sich nach Gesetzen bequemen, welche die obrigkeitlichen Aemter den Wohlhabenden nach ihrer Würdigkeit zutheilen.

Der Staatsmann muss daher nicht allein die vollkommenste Staatsverfassung darstellen, sondern auch die, welche unter gegebenen Umständen am besten eingeführt werden kann, denn bei vielen Staaten ist es unmöglich, dass man ihnen die beste Verfassung gebe. Daher müssen jene angeben, welche Verfassung sich für jeden Staat durchschnittlich am besten schickt; denn die Meisten, welche über die Politik schreiben, verfehlen,

wenn sie auch im allgemeinen Gutes sagen, doch das für die wirkliche Welt Brauchbare. Sie sollten nämlich nicht sowohl die beste Verfassung aufsuchen wollen, als vielmehr solche, die möglich ist, die sich leicht einführen liesse und die auf die gewöhnlichsten Fälle angewandt werden kann.

Sowie nun jedem Einzelnen soviel Glückseligkeit beschieden wird, als er nach seinem in Tugend und Weisheit geführten Leben verdient, ebenso ist auch derjenige Staat der glückseligste, welcher am vollkommensten ist und am besten handelt; denn es ist unmöglich, dass es demjenigen gut gehen sollte, welcher nicht gut handelt. Demnach beruht die Glückseligkeit des Staates auf denselben Grundlagen wie die des einzelnen Menschen, oder mit andern Worten: die Glückseligkeit des Einzelnen ist identisch mit der des Staates, und die Idee des besten Staates stimmt nothwendig zusammen mit der des besten Mannes. Doch ist die Erwerbung und Erhaltung des höchsten Gutes im Staate etwas Grösseres und Vollkommneres als bei dem Einzelnen. Und obwohl die Tugend, gemäss welcher jemand ein guter Mensch und ein tüchtiger Bürger ist, einerlei ist, so sind sie doch in einem Staat beide gleich, in dem andern verschieden, und auch dort nicht ist jeder Bürger zugleich ein guter Mensch, sondern der Staatsmann und der, welcher die öffentliche Verwaltung allein oder mit andern entweder leitet oder doch zu leiten im Stande ist.

Da der Zweck des gesammten Staates nur einer ist, und alle gleichen Antheil an demselben haben sollen, so muss auch die Erziehung aller ein und dieselbe sein und die Sorge für sie gemeinsam. Die Privaterziehung sucht nur die Sonderinteressen des Einzelnen zu fördern, unbekümmert um das gemeinsame Wohl, wesshalb es nicht jedem überlassen werden darf, wie er die Erziehung und den Unterricht seiner Kinder leitet. Vielmehr muss alles, was in der Gemeinschaft geschehen soll, auch in Gemeinschaft geübt werden, und nie glaube man, dass jeder Bürger nur sich selbst angehöre, sondern alle sind des Staates, jeder ist ein Theil des Staates, so wie es natürlich ist, dass die Sorgfalt für jeden einzelnen Theil im-

mer die Sorgfalt für das Ganze im Auge habe. Ist es desshalb Pflicht des Staates, für die Erziehung des Einzelnen auf das Gewissenhafteste zu sorgen, so ist es andrerseits für den Einzelnen nicht nur Pflicht, sondern auch eine Ehre, die vom Staate angeordnete Erziehung genossen zu haben.

Soll der Mensch nun zur Tugend erzogen werden, damit er tugendhaft als Mensch und als Bürger handeln lernt, so kann dies nur geschehen, wenn er seinen Willen der Vernunft unterwirft, die immer eine gewisse Gewalt ausübt. Da jedoch die Mehrzahl der Menschen mehr der Nothwendigkeit als der Vernunft gehorcht, und mehr der Strafe als den Gründen des sittlich Schönen, so sind bürgerliche Gesetze zur Beförderung der Tugend ganz unentbehrlich. Die Vorschriften, welche ein Vater seinen Kindern oder überhaupt ein Einzelner seinen Mitbürgern giebt, der nicht mit königlichem Ansehn bekleidet ist, haben keine Gewalt und keinen Zwang in sich; das Gesetz jedoch hat eine zwingende Gewalt, da es eine aus Klugheit und Vernunft hervorgegangene Regel ist. Gegen Menschen, die unsern Neigungen widerstehen, werden wir leicht aufgebracht, selbst wenn dieser Widerstand begründet ist; wenn aber die Gesetze uns Widerstand leisten und das Rechte fordern, fügen wir uns um vieles eher. Neben den Gesetzen aber sind besonders die Gewöhnung oder die Sitte und die Philosophie diejenigen Erziehungsmittel, deren sich der Staat zu bedienen hat, wenn er seinem Zweck entsprechen will. Ebenso wenig aber als es einen absolut besten Staat giebt, lassen sich auch allgemein gültige Gesetze vorschreiben, sondern diese müssen sich nach der Verfassung richten, nicht die Verfassung nach ihnen. Und da es nicht nur eine Demokratie oder Oligarchie giebt, sondern mehrere möglich sind, so können sogar dieselben Gesetze nicht einmal allen demokratischen oder oligarchischen Staaten erspriesslich sein. Wenngleich die Gesetze auf Herstellung der Gerechtigkeit und auf Erweckung der kriegerischen Tugend abzielen, ohne welche eine staatliche Gemeinschaft nicht bestehen kann, so muss doch, da ein vollkommenes und glückliches Leben der

Endzweck des Staates ist, die intellektuelle und moralische Bildung der Bürger der Hauptgegenstand der Gesetze sein.

Wenn der Endzweck des Menschen in dem höchsten Gut oder der Glückseligkeit besteht, um dessen willen alles Andere nur seinen Werth hat, so wird auch die Erkenntniss und die Angabe der Mittel zur Erlangung desselben für das menschliche Leben überaus wichtig sein. Eine solche Wissenschaft ist aber die Staatswissenschaft; denn sie schreibt vor, was für Wissenschaften dem Staate nöthig sind, wer die eine oder die andere erlernen, und bis auf welchen Grad er dies thun soll. Auch alle Künste, wie z. B. die Kunst des Feldherrn, des Haushalters, des Redners, sind der Staatskunst untergeordnet, sofern sie das Princip aller übrigen praktischen Wissenschaften bildet. Befasst so ihr Zweck die Zwecke aller übrigen in sich, so ist die Staatswissenschaft unzweifelhaft auch die höchste aller praktischen Wissenschaften. Da aber die Glückseligkeit eine in vollendeter Tugend bestehende Thätigkeit der Seele ist, so hat der wahre Staatsmann mit nichts so sehr als mit der Tugend zu thun, indem es seine Bestimmung ist, die Bürger gesittet und zu tugendhaften Handlungen geschickt und gehorsam gegen die Gesetze zu machen. Somit ist die Staatswissenschaft eine praktisch-ethische Wissenschaft.

Von der Weisheit unterscheidet sich die politische Wissenschaft sehr wesentlich, sofern nämlich der Weise nicht nur die Schlussfolgerungen aus den Principien zieht, sondern auch die Wahrheit der Principien selber zu erweisen sucht, so dass die Weisheit Verstand und Wissenschaft zugleich ist. Der Politiker dagegen hat als ein Kluger es nur mit den menschlichen Angelegenheiten zu thun, so dass die politische Klugheit wesentlich praktisch ist. Politischer Geist und Klugheit aber sind zwar einerlei Fertigkeit, aber in ihren Aeusserungen unterschieden. Klugheit nennt man besonders die Einsicht eines Einzelnen in Bezug darauf, was ihm nützlich ist, und was die andern Arten der Klugheit, die Oekonomik, Gesetzgebung und Politik, betrifft, so heisst die

allgemein ordnende Staatsklugheit Gesetzgebung; die für die besondern Fälle führt dagegen gewöhnlich den Namen der Politik oder Staatsklugheit. Diese letztere beschäftigt sich theils mit dem Gerichtswesen, theils mit Ausführung und Berathschlagung, denn ein Beschluss ist das Letzte der Berathschlagungen und zur Ausführung bestimmt. Desshalb nennt man auch diejenigen, die sich hiermit beschäftigen, allein Politiker, weil sie gleichsam daraus ihr Tagewerk machen.

Bei dieser eminenten Wichtigkeit des Staatslebens ist es selbstverständlich, dass der Staatsmann sich durch theoretische und praktische Bildung vor seinen Mitbürgern auszeichnen muss. So muss er nicht nur die vollkommenste Staatseinrichtung, sondern auch diejenige, welche unter den gegebenen Umständen die beste ist, darstellen können, er muss diejenigen Mittel und Wege angeben, durch welche die relativ vollkommenste Staatseinrichtung am besten realisirt wird; ihn müssen Liebe zu der bestehenden Verfassung, vorzügliche Geschicklichkeit zu den Geschäften ihres Amtes, und Tugend und Gerechtigkeit, welche für die besondere Verfassung des Staates gehören, vor allen Andern am meisten zieren, sowie er endlich auch psychologische Kenntnisse wenigstens in dem Grade besitzen muss, als es die Staatswissenschaft erfordert.

Selten aber findet man in einem Menschen so viele Tugenden und Vorzüge vereinigt, wesshalb es um so mehr Pflicht ist, dass derjenige, welcher für ein solches Amt tüchtig ist, es auch übernehme, gleichviel ob er dazu Neigung habe oder nicht. Denn die Tugend allein ist nicht genügend, wenn nicht noch das Vermögen, in der Tugend wirksam zu sein, hinzukommt. Besteht demnach die Glückseligkeit in der Fertigkeit Gutes zu wirken, dann ist das thätige Leben, wie für den Staat, so auch für den Einzelnen das vorzüglichste. Jedoch muss sich diese Thätigkeit nicht nothwendig auf das erstrecken, was ausserhalb des Menschen ist, und ebenso wenig sind nur diejenigen Gedanken praktisch, welche um etwas auszuführen gedacht werden; sondern diejenigen sind es noch viel mehr, welche sich nur auf den Menschen selber beziehen

und sich nur in dem Kreise des Denkens und in der Betrachtung halten. Denn wer auf diese Weise thätig ist, der hat ja keine andere Absicht, als seinen Geist thätig im Guten zu machen; also ist auch dieses Wirken der Menschen auf sich selbst unstreitig praktisch. Ueberdies schreiben wir selbst bei den äusseren Geschäften denjenigen die vornehmste Thätigkeit zu, welche die Sache mit ihrem Verstande anordnen. Machte die Wirksamkeit auf sich selbst nicht glückselig, so könnte weder Gott noch das Universum, welche neben ihrer Wirksamkeit auf sich selbst nichts ausser sich zu wirken haben, auch nicht glückselig sein.

Da es indessen nur wenige giebt, die durch die Ueberlegenheit ihrer körperlichen und geistigen Kräfte gleich den Göttern und Halbgöttern über ihre Mitmenschen erhaben sind, so ist es am besten, dass alle einen abwechselnden gleichmässigen Antheil sowohl am Regieren wie am Gehorchen haben; denn das ist die Gleichheit unter Gleichen. Ohne diese Gerechtigkeit wird schwerlich irgend eine Staatsverfassung lange bestehen. Die Natur selber weist schon auf diese Nothwendigkeit hin, indem sie unter den Menschen von gleicher Geburt einige älter, andere jünger machte; jenen geziemt es zu herrschen, diesen zu gehorchen. In einer Beziehung bleiben also die Herrscher und die Beherrschten immer dieselben, in andrer Beziehung wechseln sie ab. Daher kann auch auf gewisse Weise die Erziehung die nämliche bleiben, auf andere Weise muss sie eine andere sein; denn der, welcher gut regieren will, muss vorher gehorcht haben. Wie aber die Seele höher steht als der Körper, so müssen auch in dem Staate die, welche denselben vertheidigen, und die, welche in demselben die Gerechtigkeit üben, sowie auch die, welche gleich dem Verstande im Menschen für die übrigen rathschlagen, für wesentlicher angesehen werden als die, welche bloss für die körperlichen Bedürfnisse sorgen. Ja, zu einem Staate, welcher aus lauter guten Männern bestehen soll, gehören nicht einmal die Handwerker oder die Kaufleute, da die Lebensart dieser Menschen unedel und der Tugend entgegen ist, auch selbst nicht die Ackerbauer, weil der Ackerbau nicht

die erforderliche Zeit zur Uebung der Tugend und zu den Geschäften des Staates übrig lässt, wenngleich er den Körper abhärtet und so den Muth erweckt. Dagegen haben die Krieger und die Herrscher Zeit und Musse, sich in den Werken der Tugend zu üben und werden durch die Erziehung bis in ihr spätestes Alter dazu angeleitet.

Das Verhältniss der Sklaven ist ein doppeltes, sofern es zwei Arten von Sklaven giebt. Sowie nämlich die Seele über den Leib eine unumschränkte Herrschaft ausübt und die Vernunft über die sinnlichen Begierden und Triebe, so müssen auch alle diejenigen Menschen, welche so tief unter den anderen stehen wie der Körper unter der Seele oder das Thier unter dem Menschen, von den Besseren beherrscht werden, denn sie machte schon die Natur zu Sklaven. Dies ist aber bei denen der Fall, die nur für körperliche Arbeiten tauglich sind. Wer für einen Andern arbeitet, muss auch des Andern sein, zumal er wohl die Vernunft vernehmen kann, sie jedoch nicht selber besitzt, vielmehr den Thieren gleich den sinnlichen Trieben unterthan ist. Auch in dem Nutzen gleichen sie den Hausthieren, indem beide uns den nothwendigen Lebensunterhalt verschaffen helfen. Ausser diesen Sklaven von Natur giebt es noch Sklaven durch das Gesetz, welches die durch den Krieg unterjochten Barbaren sind; zwischen jenen und den Herren soll Freundschaft und Milde walten, gegen diese aber das Gegentheil. Daher ist auch bei demjenigen Sklaven, welchen die Natur dazu machte, eine vernünftige Unterweisung nicht ganz zu vernachlässigen; auch er bedarf der Tugend, wenn auch nur in dem Maasse, dass er weder aus Unbändigkeit noch aus Schlaffheit seine Arbeiten vernachlässigt. Den brauchbaren Sklaven möge man immerhin edlere Geschäfte anvertrauen und ihnen mit Achtung begegnen; verdienen sie es, so gebe man ihnen zur Belohnung die Freiheit.

Ist die Gewalt des Herrn über den Sklaven despotisch, so ist die über das Weib obrigkeitlich, über die Kinder aber königlich, denn beide stehen über dem Sklaven. Wenngleich die Tugend des Mannes die des Weibes übertrifft, so hat diese

doch ihre eigenthümlichen Tugenden, die dem Manne entweder ganz abgehen, oder die er in geringerem Grade besitzt. Daher sollen sich beide in ihren Tugenden einander fördern, und ihr Band ist ein sittliches. Obwohl nun die erste Ernährung der Kinder Sache der Mutter ist, die erste Erziehung Sache des Vaters, so ist es doch nothwendig, da die Familie Theil des Staates ist, die Kinder aber Theile der Familie sind, und da die Tugend des Theiles in Bezug auf die des Ganzen in's Auge gefasst werden muss, dass man Weiber und Kinder stets in Rücksicht auf die Staatsverfassung ausbilde. Und dies ist um so wichtiger, als die Weiber die Hälfte der Freien ausmachen, aus den Kindern aber Mitglieder des Staates werden.

In dieser nach der „Politik" und der „Nikomachischen Ethik" dargestellten Staatslehre des Aristoteles finden wir ebenso wie bei'm Plato nur die weiteren Konsequenzen seiner metaphysischen Grundansichten. War bei Plato das Allgemeine, die Idee, als transscendentes Princip das wahrhaft Seiende, und existirten die Einzeldinge nur in dem Maasse, als sie an der Idee theilnahmen, so bilden umgekehrt bei Aristoteles die Einzeldinge die Substanz, während er in dem Allgemeinen nichts weiter als das diesen immanente Princip sieht: der Idealismus des Plato wird von Aristoteles in einen Real-Idealismus umgestaltet. Als unmittelbare Konsequenz hieraus ergiebt sich, dass, während Plato einen **Idealstaat** aufstellt, dessen Verwirklichung wohl angestrebt werden soll und kann, Aristoteles denselben je nach der Eigenthümlichkeit des Volkes und nach den gegebenen Bedingungen modificirt wissen will. Freilich verlangt auch er von dem Staatsmanne, dass derselbe einen Idealstaat zu entwerfen im Stande sei, indessen bildet dieser nur den idealen Maassstab, dem sich die Wirklichkeit soviel als möglich anbequemen soll. Wie die transscendenten Platonischen Ideen das allein Seiende sind und ein anderes Sein ausser ihnen schlechterdings nicht dulden, die Materie aber das schlechthin Nichtseiende ist, so ist auch der Platonische Staat als das

Allgemeine das alles Andere allein Bestimmende und der Zweck aller Zwecke; der Einzelne ist das Nichtseiende, sofern das Recht der Individualität dem Staate gegenüber vollständig verschwindet. Anders bei Aristoteles. Denn existirt das Allgemeine nicht als etwas Besonderes ausser den Dingen, sondern nur soweit, als es denselben immanent ist, so kann auch der Staat von ihm nicht als eine über dem Einzelnen schwebende Macht gedacht werden, sondern nur als die konkrete Einheit aller den Staat ausmachenden Bürger. Daher die Behauptung, dass die Glückseligkeit des Staates allein bedingt ist durch die sittliche Güte der Bürger, die an der Verwaltung theilnehmen, welches aber alle sind; daher der Ausspruch, dass das Ziel, welches dem Menschen sowohl in persönlicher als in staatsbürgerlicher Hinsicht gesteckt ist, ein und dasselbe zu sein scheint, und dass die Idee des besten Mannes und des besten Staates nothwendig zusammenstimmt; daher endlich die Ansicht, dass die Glückseligkeit des Einzelnen und die des Staates einerlei seien — denn der Staat ist ja nur die Summe, zu welcher die einzelnen Bürger die Summanden bilden. Identificirt freilich Aristoteles immer noch die Glückseligkeit des Einzelnen mit der des Staates, so war es doch für einen Hellenen schon genug, diese Frage überhaupt zu ventiliren. Dass bei Aristoteles die Individualität mehr zur Geltung kommt als bei Plato, erhellt schon daraus, dass der Platonische Idealstaat für alle derselbe ist; Aristoteles dagegen fordert, dass die **Staatsverfassung** sich nach den gegebenen Umständen, d. h. auch nach den individuellen Anlagen und Fähigkeiten der einzelnen Bürger richtet. Besteht bei Plato das Wesen der Dinge lediglich in der Form, und ist die Materie das Wesenlose, so muss eben alles Heil in der Staatsform beruhen, bei deren Gestaltung die Materie oder die Bürger nicht in Betracht kommen; bei Aristoteles aber, für welchen das Einzelding die Substanz ist, und der die Form von der Materie nicht getrennt denken kann, ist der Einzelne das Maassgebende, freilich nur in soweit, als es zugleich auch das Gesammtwohl fördert. Auch in den beiderseitigen Ansichten über die **Sklaven** tritt jener Gegensatz zu Tage. Plato konnte

in ihnen nur die ὕλη, die formlose Materie, erblicken, wesshalb er auch einer harten, fast entwürdigenden Behandlung derselben das Wort redet; Aristoteles dagegen, für welchen die Materie sich von der Form nur dadurch unterscheidet, dass sie das nur in Möglichkeit, was diese in Wirklichkeit ist, empfiehlt eine humanere Behandlung und lässt dem Sklaven sogar die Möglichkeit, das zu werden, was der Bürger bereits ist, d. h. ein Freier. Weiter aber hängt mit der Platonischen Aufhebung jegliches Individuellen auch die Ansicht zusammen, dass die natürliche Anlage sowie die Lebensaufgabe von **Mann und Weib** im ganzen dieselbe sei. Denn ausser dem Umstande, dass der Mann erzeugt, das Weib aber gebiert, vermag er in der weiblichen Natur eine solche Verschiedenheit von der männlichen nicht zu erkennen, wodurch beiden auch verschiedene Beschäftigungen zukommen müssten. Zwar wird durch die verschiedenen, allgemein menschlichen Anlagen, durch den verschiedenen Unterricht und durch die verschiedene körperliche Beschaffenheit auch zwischen Mann und Weib wohl eine gewisse Verschiedenheit stattfinden, zumal ohne Zweifel das Weib vom Manne im ganzen übertroffen wird, aber es giebt desshalb noch kein Geschäft von allen, durch die der Staat besteht, welches dem Weibe als Weib oder dem Manne als Mann obläge. Die natürlichen Anlagen sind vielmehr auf ähnliche Weise in beiden vertheilt, und an allen Geschäften kann das Weib theilnehmen, sowie auch an allen der Mann; in allen aber ist das Weib schwächer als der Mann. Demnach muss bei beiden die Erziehung und die Beschäftigung dieselbe sein. Aristoteles sieht dagegen in jeder Hinsicht in dem Weibe die harmonische Ergänzung zu dem Manne und weist jedem von beiden seinen eigenthümlichen Wirkungskreis an. Er behauptet, dass von der Gottheit die Natur des Mannes und des Weibes zu der Gemeinschaft vorherbestimmt und eingerichtet worden sei, indem nicht jedes allein zu allem geschickt gemacht wurde, sondern jedes zu dem, was dem andern fehlt, damit beide zusammen den Zweck erreichen. Das Eine ist stärker, das Andere schwächer, damit dieses durch seine Furchtsamkeit vorsichtiger, jenes zum Schutze durch seine Kraft

tüchtiger werde. Das Eine schafft das Nöthige von aussen herein in das Haus, das Andere bewahrt in dem Hause das Erworbene. Auch in Ansehung des Geschickes zu der Arbeit ist zwischen beiden Geschlechtern ein solcher Unterschied zu bemerken. Das Weib ist schwächer, es ist zu einer sitzenden Lebensart geschickt und kann sich dem Winde und Wetter weniger aussetzen; der Mann kann dagegen die Ruhe weniger ertragen, und Bewegung ist ihm natürlicher. Ebenso ist in Betreff der Kinder die Zeugung zwar dem Mann und der Frau gemein, aber jedes hat in dem, was die Eltern den Kindern leisten müssen, sein eigenes Geschäft. Wenn nun Plato aus der Vergleichung mit den Thieren folgert, dass die Frauen dieselben Verrichtungen als die Männer haben müssten, so ist dieses durchaus unpassend, da bei denselben gar kein Hauswesen stattfindet. Auch in Bezug auf die ethische Veranlagung hat jeder von beiden die ihm entsprechende Tugend, denn die Mässigung von Mann und Weib ist nicht dieselbe, noch die Tapferkeit oder die Gerechtigkeit.

Nicht weniger als die Staatswissenschaft gestaltet sich auch gemäss den verschiedenen metaphysischen Principien die **Ethik** des Aristoteles anders als die Plato's. Schon die Stellung, welche beide der Ethik anweisen, ist eine diametral entgegengesetzte. Wir haben schon bemerkt, dass die gesammte Philosophie Plato's durchweg einen ethischen Charakter hat, indem die höchste der Ideen, die Idee des Guten, das Centrum aller seiner Untersuchungen bildet: die Wissenschaft, die Erkenntniss, die Tugend, die Künste, die Staatslehre, die Erziehung — sie alle haben ihr letztes Princip mehr oder weniger in der Idee des Guten. Im Speciellen zerfällt die Platonische Ethik in drei Theile: in die Lehre vom höchsten Gut, von der Tugend und vom Staate, so dass also auch die Lehre vom Staat eine Unterabtheilung der Ethik bildet. Dagegen erscheinen dem mehr realistisch gesinnten Aristoteles die Platonischen Ideen als unfruchtbar, weil sie in ihrer absoluten Transscendenz nicht in das praktische Leben einzugreifen vermögen; ist doch für ihn das höchste Gut oder die Glückseligkeit eine in vollendeter Tugend bestehende Thätig-

keit. Für diese Thätigkeit aber ist die transscendente Idee des Guten an und für sich nichts nütze, wesshalb er das Gute besonders in seinem Verhältniss zu den natürlichen Anlagen des Menschen betrachtet. Ging Plato überall von der Idee des Guten an sich aus und ordnete ihr alles Andere unter, so beschränkt sie Aristoteles auf ein engeres Gebiet und ordnete sie sogar der Politik unter; denn die Staatswissenschaft beschäftigt sich mit nichts Anderem als mit Vergnügen und Schmerz, und bestimmt hierdurch das Ziel, wonach wir Gutes und Böses zu beurtheilen pflegen. Und eben dieses begründet die Verwandtschaft der Staatswissenschaft mit der Ethik, welche letztere ein Theil und Anfang der ersteren ist, so dass sie im ganzen nicht die Benennung einer ethischen, sondern einer politischen Wissenschaft zu verdienen scheint.

In der Tugendlehre näherte sich Plato der Sokratischen Meinung, dass die Tugend lehrbar, weil ein Wissen, sei, und beruht die gewöhnliche Tugend auf Uebung, Sitte und richtigen Vorstellungen, so ist doch die Tugend des Philosophen eine ungleich höhere. Die wahre Tugend besteht ihm darin, dass wir zur Erkenntniss der höchsten Idee, nämlich der des Guten, aufsteigen und dadurch Gott immer ähnlicher werden. Wie auch wohl Plato, betont jedoch Aristoteles noch nachdrücklicher, dass nur der tugendhaft sei, welcher seine Thätigkeit seiner Bestimmung gemäss einrichtet; dieses geschieht aber nur dann, wenn wir das Zuwenig und das Zuviel vermeiden und in allem die richtige Mitte halten. Hierauf sowie auf den beiderseitigen psychologischen Ansichten beruht ihre verschiedene Eintheilung der Tugenden.

Dass die **psychologischen** Ansichten Plato's nur die Konsequenz seiner Metaphysik sind, ist offenbar. Denn wie hier die Ideenwelt der Erscheinungswelt unvermittelt gegenübersteht, und der Weltbildner als *deus ex machina* beide heterogenen Welten gewaltsam zu einer verschmolz, so darf auch die Seele als das der Idee zunächst Verwandte keinen Theil an der Sinnlichkeit haben. Und doch lassen sich die in der Seele herrschenden Triebe und Begierden einmal nicht fortläugnen, wesshalb eben noch ein *tertium* in der Seele vor-

handen sein muss, welches jene beiden heterogenen Theile derselben, Vernunft und Sinnlichkeit, verbindet. Dieses Dritte ist nun der Muth, welcher gemäss seiner Amphibiennatur sowohl der Vernunft gegen die sinnlichen Begierden Hülfe leistet, als auch dieselben, wenn die Vernunft es verlangt, unterstützt. Da Plato jene drei Theile nicht für drei verschiedene Kraftäusserungen der e i n e n Seele, sondern für drei wirklich verschiedene Theile derselben hält, so ist nicht einzusehen, wie hierbei die Einheit der Seele und des Selbstbewusstseins bestehen kann. Obgleich nun Aristoteles jene Dreitheilung in den Dualismus der thätigen und leidenden Vernunft umwandelt, so ist doch auch von diesem Standpunkte aus die Einheit der Seele unerklärlich. Schon über ihre Entstehung ist seine Ansicht eine schwankende und unklare, da er die Platonische Präexistenz verwirft; er huldigt hierin bald dem Traducianismus bald dem Kretianismus, doch keinem von beiden stimmt er ganz und voll bei. Und ebenso bleibt die Möglichkeit der gegenseitigen Einwirkung der thätigen und leidenden Vernunft ein Räthsel

Auf diesen Verschiedenheiten und Gegensätzen der beiden Systeme beruhen endlich auch die, wenngleich nur wenig, differirenden Ansichten über die **Erziehung**. Es dürfte freilich mit Recht auffallen, dass die Uebereinstimmung des Aristoteles mit Plato in der Lehre von der Erziehung eine so grosse ist, trotzdem doch Aristoteles seine Nichtübereinstimmung mit seinem Lehrer grade in der grundlegenden Wissenschaft so unverhüllt bekennt. Allein wenn man bedenkt, dass es für den Hellenen kein Heil ausser dem Staate gab, so hätten beide nicht Kinder ihrer Zeit sein müssen, um nicht auch an die Infallibilität des Staates zu glauben. Stand dieses Dogma aber auch für jene beiden Heroen unumstösslich fest, so ist dadurch zugleich ihre Uebereinstimmung über die wesentlichbsten Punkte der Erziehung erklärlich, ja fast nothwendig; denn hierdurch waren unmittelbar eben sowohl der Zweck als auch die Mittel der Erziehung gegeben, indem nunmehr die Devise lauten musste: für den Staat durch den Staat! Und wenn auch Aristoteles die Forderung ausspricht, dass sich jede Verfassung nach der jedesmaligen

Erziehung richten müsse, so fügt er doch gleich hinzu, dass auch das Umgekehrte das Richtige sei. Allerdings lässt es sich nicht läugnen: die letzte Aufgabe und der höchste Zweck des Staates ist ein durchaus ethischer, indem er als die personificirte „Gerechtigkeit in grossen Buchstaben“ den Bürgern ein vollkommenes und glückliches Leben ermöglichen soll, und so wird er selber als Mittel einem noch höheren Zwecke dienstbar. Mag aber immerhin die Staatserziehung für die Völker des Alterthums wichtig, ja selbst nothwendig gewesen sein: für eine allgemein menschliche und freie Erziehung zur ethisch freien und allseitig harmonischen Persönlichkeit war sie nur wenig geeignet. Ein wie wichtiger Faktor auch unzweifelhaft der Staat zu allen Zeiten und bei allen Völkern sein mag, so haben wir dennoch einen andern, höheren Zweck, als nur tüchtige Staatsbürger zu werden; diese beiden Zwecke aber völlig identificirt zu haben, das ist der **Grundirrthum** der alten Völker und auch der des Plato und Aristoteles. Aus diesem Grundirrthum aber ein richtiges Facit zu ziehen, das wäre eine Inkonsequenz gewesen, deren sich solche Männer der Wissenschaft nicht zu Schulden kommen liessen.

Dass nun auf den von Aristoteles gebotenen Grundlagen, die im wesentlichen keine andern waren als die Plato's, eine Pädagogik als Wissenschaft, die sich frei von den ihr fremden Elementen aus sich selber gebiert, unmöglich war, ist selbstverständlich; es mussten eben andere Grundlagen geschaffen werden. Eine Ahnung und einen Anfang hiervon finden wir schon bei'm Aristoteles selber, indem er nämlich mehr, als Plato es gethan, der Individualität einen freieren Spielraum lässt. So weist er namentlich den Frauen ihren angeborenen Anlagen gemäss ihren eigenen Wirkungskreis an, und selbst die Sklaven will er nach ihren Fähigkeiten beschäftigt wissen, während Plato jeden Unterschied zwischen Mann und Weib aufhebt und so gewissermaassen der Frauenemancipation das Wort redet.

Wie es aber Jahrtausende bedurft hatte, um nur diese Anfänge einer wissenschaftlichen Pädagogik hervorzubringen, so währte es abermals fast zwei Jahrtausende, bevor andere Fundamente geschaffen wurden, auf denen der Weiterbau nunmehr aber rüstiger fortschritt.

Der Grund dieser Erscheinung ist aber der, dass, wie alle Wissenschaften unter sich im engsten Konnex unter einander stehen, so auch die Pädagogik noch erst der Bearbeitung derjenigen verwandten Wissenschaften harrte, ohne welche sie selber sich nicht zu einer solchen erheben konnte. Dazu aber war das griechische Volk kein geeigneter Boden. Erst nachdem dieses vom Schauplatz der Geschichte verschwunden, und ein zwar frisches doch rohes Volk sich mühsam an den Trümmern der von ihm selber zerschlagenen antiken Kultur mühsam herangebildet hatte, erst da lüftete auch die Pädagogik ihre Schwingen. Es ist aber nicht wahr, dass die grade Linie der kürzeste Weg zwischen zwei Punkten ist. Wir sehen's auch hier an der Geschichte der Pädagogik, die uns nicht eben den direktesten Weg zwischen beiden Völkern führt, sondern auf einem gewaltigen Umwege ihr Ziel erreicht. Und dennoch war es sicher der kürzeste Weg.

II.

Geschichte der Pädagogik im Mittelalter.

Erste Periode.

Die Bedeutung des Christenthums und sein Einfluss auf die Entwicklung der Pädagogik als Wissenschaft.

§ 5.

Das Christenthum.

Die Entwicklung der Pädagogik im Alterthum hatte in ihrer letzten Phase auf die völlige Unzulänglichkeit der bisherigen Grundlage hingewiesen und so zugleich die Nothwendigkeit eines andern, weiter und umfassender angelegten Fundaments dargethan. Ist die Pädagogik lediglich nur Staatspädagogik, so empfängt sie ihr Ziel sowohl als auch die Mittel zur Realisirung dieses Zieles aus einem zunächst wenigstens ihr fremden Gebiete und giebt daher ihre Eigenthümlichkeit und Selbstständigkeit von vorneherein auf. Denn wenn der Zweck, für den der Mensch erzogen werden soll, der Staat ist, so werden nothwendigerweise auch die Mittel durch jenen Zweck bestimmt sein müssen: Eins bedingt eben das Andere. Wie aber so eine volle Entfaltung des ganzen Menschen unmöglich gemacht wird, und der Begriff des Menschen zu dem Begriff des Staatsbürgers zusammenschrumpft, so vermag sich auch auf einer solchen Grundlage eine freie pädagogische Wissenschaft nicht zu entwickeln; vielmehr fristet sie ihr kümmerliches Dasein nur von den Brosamen, die von eines andern Herrn Tische fallen. Sollte daher ein für die Pädagogik fruchtbarer Boden gewonnen werden, so musste zuvor die Identität jener beiden Begriffe aufgehoben und der

Mensch seinem ganzen Gehalte und seinem wahren Wesen und Werthe nach erkannt werden. Nur dadurch, dass das griechische Volk an dieser Identität als an einem unerschütterlichen, wenn auch unbewiesenen Dogma in all seinen Konsequenzen zäh festhielt, hat es sich zu der höchsten Stufe der Kultur emporgeschwungen, deren es überhaupt fähig war, — allerdings auf Kosten aller derjenigen, welche nicht das Glück hatten, durch Zufall freie griechische Bürger zu sein. Ein Volk, welches der Sorge für das tägliche Leben enthoben war, indem es dieselbe auf die Schultern anderer gewälzt, konnte wohl der Kunst und der Wissenschaft so ganz und gar leben, zumal ein so ideal angelegtes, wie es unzweifelhaft das griechische Volk war. Es hätte aber erst sein ganzes Sosein aufgeben müssen, ehe sich auch nur der leiseste Zweifel an der Berechtigung dieser Lebensanschauung in ihm hätte regen können. Bevor daher eine gedeihliche Weiterentwicklung der Pädagogik zur Wissenschaft von Statten gehen konnte, mussten die engen, starren Fesseln, welche das Alterthum um den Menschen schlang, zerbrochen werden, — eine Forderung, welche zugleich eine völlige Umkehrung der gesammten Lebensanschauungen, eine Verläugnung der gewonnenen sittlichen Grundsätze und eine Umgestaltung aller socialen Verhältnisse involvirte. Und dieser neue Process, der scharf das Alterthum von einer neuen Zeit trennt, beginnt mit dem Auftreten Christi.

Erst als die „Zeit erfüllet ward," da sandte Gott seinen Sohn. Das **Christenthum** trat demnach nicht unvorbereitet und unvermittelt in die Welt; vielmehr erweist sich die ganze geschichtliche Entwicklung des jüdischen Volkes in all ihren Phasen als die Zeit der Vorbereitung für dasselbe, die sich in immer engeren Kreisen zu ihrem Mittelpunkte, nämlich auf Christum, zuspitzt. Ist aber das Christenthum die Erfüllung des Judenthums, so erfordert andrerseits dieses Verhältniss einen gewissen Gegensatz zwischen beiden. Es darf uns daher nicht Wunder nehmen, dass Christus sich in einen vollkommen bewussten Gegensatz zum Alten Testamente stellt, so scharf er auch hervorzutreten scheint. So stellt er in der Bergpre-

digt jedesmal dem „Ihr habt gehört, dass zu den Alten gesagt ist", ein „Ich aber sage Euch" entgegen, und dennoch sollten sie nicht wähnen, dass er gekommen sei, das Gesetz oder die Propheten aufzulösen: „ich bin nicht gekommen aufzulösen, sondern zu erfüllen," ja „bis dass Himmel und Erde zergehe, wird nicht zergehen der kleinste Buchstabe, noch ein Titel vom Gesetz, bis dass es alles geschehe" (Matth. 5, 17 f.). In diesen Worten prägt sich scharf genug sowohl die Uebereinstimmung als auch der Gegensatz des Juden- und des Christenthums aus, die aber ihre höhere Einheit in der „Erfüllung" finden. Grade in dem Gegensatz liegt jedoch der Fortschritt, den das Christenthum über das Judenthum hinaus macht; denn soweit es mit diesem übereinstimmte, konnte es seine Erfüllung nicht sein.

Als Kern der Lehre Christi tritt uns nun überall die innere, geistige Vertiefung des äusserlichen, alttestamentlichen Standpunktes entgegen: weder auf die äussere That noch auf die Geburt kommt es an, sondern die Gesinnung, aus der die äussere That entspringt, ist das allein Entscheidende. Mit diesem Principe sprengte Christus die Fesseln, welche das Alterthum in seiner Engherzigkeit um den Menschen gelegt und gab ihn ganz und voll sich selber wieder. Jetzt war die unübersteigliche Scheidewand, die griechischer Nationaldünkel und pharisäischer Hochmuth um sich gezogen, mit einem Schlage zu Boden geworfen; nunmehr konnte jedermann, der Ohren hatte zu hören, mit dem Petrus erfahren, dass „Gott die Person nicht ansiehet; sondern in allerlei Volk, wer ihn fürchtet und recht thut, der ist ihm angenehm" (Ap. Gesch. 10, 34 f.). Galt dem Juden nur der als ein Auserwählter zum Volke Gottes gehörig, welcher ein Nachkomme aus Abraham's Samen war, und brandmarkte der Grieche den nicht von griechischen Eltern Entsprossenen als „Barbaren," so stiftete Christus ein einiges geistiges Reich auf Erden, in welchem der nationale Unterschied, den Hochmuth und Unverstand lieblos um sich gezogen, aufgehoben ward, und das freilich den Juden wie den Heiden, den Griechen wie den Barbaren in sich vereinigte. Es war die verjüngte und vergeistigte Theokratie des Alten

Bundes, nur mit dem Unterschiede, dass das volle Bürgerrecht in dem neuen Reiche von allen Menschen erworben werden konnte. Nicht aber, als ob nunmehr auch jede äussere Schranke, welche die Nationen von einander trennte, fallen sollte: der Grieche sollte Grieche, der Römer Römer bleiben. Das Reich, welches Christus auf Erden aufzurichten gekommen war, war nicht ein äusseres, sondern lediglich ein geistiges, unsichtbares (Luc. 17, 20), welches alle äusseren nationalen Unterschiede fortbestehen liess, indem es die Völker nicht auch äusserlich zu einer einzigen Nation verschmelzen wollte. Daher erwiedert Christus den ihn versuchenden Pharisäern: „Gebet dem Kaiser, was des Kaisers ist und — Gotte, was Gottes ist“ (Marc. 12, 17), sowie er auch durch die That der weltlichen Obrigkeit den schuldigen Gehorsam leistet.

So bildete also das Christenthum einen wesentlichen Kontrast zum Alterthum, indem es die Exklusivität der antiken Völker als etwas Unberechtigtes und gradezu Unsittliches verwarf und die Anerkennung der Gleichberechtigung aller Völker forderte.

Wie aber allen Völkern und Nationen eine völlige Gleichberechtigung zugestanden wurde, so ergab sich auch die Gleichberechtigung der einzelnen Menschen unter einander als unmittelbare Konsequenz aus dem christlichen Princip; denn wenn lediglich die Gesinnung den entscheidenden Maassstab für die Würdigkeit des Menschen abgab, so war damit zugleich der Erwerb eines besonderen Vorrechtes durch Nationalität, Geburt, Bildung, Reichthum oder Stand geläugnet. Auch diese Anschauung bildete einen bedeutsamen Gegensatz zu dem antiken Kastengeiste. Der Unterschied des Freien und des Sklaven bildete einen wesentlichen, charakteristischen Zug des Alterthums, und noch ein Aristoteles lehrte, dass die Natur selber diesen Unterschied sanktionirt habe. Und nun sollten gar alle Menschen Brüder, alle Kinder eines Vaters sein (Matth. 23, 8 f.)! Das musste dem natürlichen Menschen allerdings eine Thorheit sein, die er nicht zu erkennen vermochte. Das christliche Princip involvirte eine völlige Umgestaltung der bisherigen socialen Ordnung, indem es dem

Sklaven dieselben Rechte wie dem Herrn sicherte. Zwar sollte auch innerhalb des Christenthums durchaus nicht jedweder Unterschied zwischen Herr und Diener aufgehoben sein, nur sollte der Herr auch in dem Diener und Sklaven den Menschen achten und ihn nicht durch Beraubung der persönlichen Freiheit zum Thier oder gar zu einer Sache degradiren; denn ein Ebenbild Gottes, ist auch er göttlichen Geschlechts und kann einem Aristoteles zum Trotz seinen Herrn an Tugend und Glückseligkeit sogar übertreffen.

Ebenso wird das Verhältniss von Mann und Weib durch das Christenthum ein weit idealeres als im Alterthum. War hier bei den meisten Völkern das Weib wesentlich nur die Gebärerin der Kinder, im übrigen aber die Sklavin des Mannes, so gestaltet sich das Loos desselben bei den Juden und Griechen schon würdiger; jedoch weist erst das Christenthum ihr eine durchaus ebenbürtige Stellung mit dem Manne an, zu dessen Gehülfin es sie macht. Freilich erkennt auch das Christenthum einen relativen Unterschied zwischen beiden vollkommen an, indem es jedem von ihnen die eigenthümliche Sphäre seiner Berufsthätigkeit zuweist, doch ist fortan die Seele des Weibes vor Gott genau so schwerwiegend als die des Mannes, und seine Tugend ist nicht „eine andere" als die des Mannes; beide sind ein Leib und eine Seele. Daher kann auch nur auf dem Boden des Christenthums wahre eheliche Liebe und ächtes Familienleben erspriessen, während im Alterthume das eheliche Leben jeder höheren Weihe und der ethischen Grundlage entbehrte.

Die Vertiefung aller dieser Lebensverhältnisse hatte aber ihren Grund in der Vertiefung der sittlichen und ethischen Anschauungen des Christenthums.

Wie unendlich erhaben ist der Gott der Christen über die heidnischen Götzen, die, von Händen gemacht, ein Werk der Menschen sind! Und selbst der sog. feinere Götzendienst beugt sich nur vor leeren Abstraktionen und eitlen Gebilden der menschlichen Phantasie. Nur Menschen, mit allen Vorzügen und Fehlern derselben, sittlich kaum vollkommener, sind die Götterschaaren, mit denen Römer und Griechen den

Himmel bevölkerten, nichts weiter. Was Wunder, wenn die edelsten der Geister sich unbefriedigt von der Religion ihrer Väter abwandten und, erfüllt von Ahnung und Sehnsucht nach einem andern, ihnen jedoch noch „unbekannten Gotte" (Ap. Gesch. 17, 23), als Götterläugner angeklagt und verurtheilt wurden. Wie das Thier sich seinen Gott nur als ein potencirtes Thier vorstellen würde, so vermag auch der Mensch aus seinem eigenen Denken heraus sich seinen Gott nur als ein Wesen mit menschlichen Eigenschaften behaftet zu konstruiren; eine höhere, reinere Erkenntniss konnte ihm nur durch die Selbstoffenbarung Gottes werden, wie sie in Christo ihm zu Theil wurde.

Der Gott des Christenthums ist der allmächtige Schöpfer Himmels und der Erde, ewig, heilig, gerecht, allweise, allgütig, allwissend, weit erhaben über alle menschlichen Schwächen und Fehler. Gott ist ein Geist, und die ihn anbeten, die müssen ihn im Geist und in der Wahrheit anbeten (Joh. 4, 24). Ein solcher Gott, schuf er den Menschen ihm zum Bilde, zum Bilde Gottes schuf er ihn (1. Mose 1, 27), und er blies ihm ein den lebendigen Odem in seine Nase, und also ward der Mensch eine lebendige Seele (1. Mose 2, 7), ein Funken des göttlichen Geistes, göttlichen Geschlechts (Ap. Gesch. 17, 28 f.). Sind wir aber göttlichen Geschlechts, so sollen wir auch Theil nehmen an dem Wesen und an der Herrlichkeit Gottes; ja das Ziel der Entwicklung der gesammten Menschheit und aller Kreatur ist das völlige Aufgehen in Gott, so dass Gott dereinst sei alles in allem (1. Kor. 15, 28). Und eben in dem völligen, rückhaltslosen Versenken und Versinken in das Wesen Gottes besteht die menschliche Glückseligkeit, die demnach das Ziel ebenso der gesammten Menschheit als des einzelnen Menschen ist. Daher ist auch das vornehmste Gebot: „Du sollst lieben Gott, deinen Herrn, von ganzem Herzen, von ganzer Seele und von ganzem Gemüth" (Matth. 22, 37). In diesem Leben und Weben in Gott besteht zugleich aber auch das Wesen der Tugend, die mithin einerseits wohl das Mittel zur Erlangung der Glückseligkeit, andrerseits jedoch als identisch mit der Glückseligkeit Selbstzweck ist, sofern das Leben in Gott unmittelbar den höchsten seligsten Genuss



bietet. Alle sonstigen irdischen Dinge und Verhältnisse erhalten ihren Werth nur in dem Maasse, als sie im Stande sind, ein tugendhaftes Leben zu fördern; an und für sich sind sie dagegen werthlos. Desshalb mahnt auch Christus: „Trachtet am ersten nach dem Reiche Gottes und nach seiner Gerechtigkeit“ (Matth. 6, 33); „denn was hülfe es dem Menschen, wenn er die ganze Welt gewönne und nähme an seiner Seele Schaden“ (Mrc. 8, 36)? Das tugendhafte Leben des Christen wird aber allein durch den Willen Gottes bestimmt, der nicht in schrankenloser Willkür seinen Grund hat, sondern in dem heiligen und gerechten Wesen Gottes.

Mit diesen grundlegenden Lehren trat das Christenthum in einen schroffen Gegensatz gegen das Heidenthum, und der Kampf zwischen beiden feindlichen Mächten war um so erbitterter, als die beiden Gegensätze sich unversöhnbar gegenüberstanden: es war der Kampf des Lichtes mit der Finsterniss. Wie aber die Grundprincipien beider einen ausgeprägten Gegensatz bildeten, so auch alle aus denselben gezogenen Konsequenzen; mithin konnte die Wirkung der neuen Lehre nicht nur auf das ethische Verhältniss und das religiöse Leben des Einzelnen beschränkt bleiben, sondern auch auf Wissenschaft und Kunst musste sie ebenso wie auf das gesammte politische und sociale Leben einen gänzlich umgestaltenden Einfluss ausüben. Es greift aber kaum eine andere Wissenschaft so allseitig in all' diese Gebiete ein und wird wiederum so sehr durch sie bestimmt als die **PAEDAGOGIK**, wesshalb eben grade sie mit dem Eintreten des Christenthums einen wesentlich andern Charakter annehmen musste. Scheidet sonst überall das Christenthum zwei neue Welten von einander, so beginnt in der Pädagogik erst recht mit demselben eine ganz neue Zeit, die mit der vergangenen sich nur durch ihre Gegensätze verknüpfen lässt.

Vor allem ist das **Ziel** des Menschen, welches immer der Pädagogik ihr eigenthümliches Gepräge verleiht, in dem Christenthum ein gänzlich anderes wie im Alterthume. Ist die Pädagogik die Wissenschaft von der Erziehung, so hat sie zunächst das Ziel derselben klar zu stellen, und erst hierdurch werden die Mittel, welche zur Erreichung jenes Zweckes angewandt werden müssen, nothwendig bedingt.

Das Ziel nun, welches die Pädagogik des Alterthums in ihrer letzten Phase, in Plato und Aristoteles, anstrebte, war ein politisches, indem der Mensch zu einem vollkommenen Bürger erzogen werden soll, der gerecht zu regieren und zu gehorchen weiss. Aristoteles nennt daher auch den Menschen, nach dieser seiner wesentlichsten Eigenschaft gradezu ein *πολιτικὸν ζῷον,* ein „politisches Thier"! Zwar bekennt er, dass die Begriffe des vollkommenen Bürgers und des vollkommenen Menschen identisch seien; jedoch verengt er den Begriff des vollkommenen Menschen genau um soviel, als derselbe den des vollkommenen Bürgers überragt, und dann erst setzt er beide als identisch. Und wenn auch Plato sowohl als Aristoteles hier und da den Staat als Mittel zur Erlangung der Glückseligkeit und nicht als Selbstzweck hinstellen, so vermag doch ebenso wenig die Platonische abstrakte Idee des Guten als die Aristotelische Glückseligkeit, d. h. eine in vollendeter Tugend bestehende Thätigkeit, der Pädagogik eine genügende ethische Grundlage zu geben.

Ungleich erhabener ist das Ziel, welches das Christenthum dem Menschen steckt. „Trachtet am ersten nach dem Reiche Gottes und nach seiner Gerechtigkeit," lautet der Mahnruf Christi, durch welchen er uns auffordert, Bürger des Reiches Gottes zu werden. Allerdings wird auch hier ein vollkommener Bürger sein als das höchste Ziel des Menschen hingestellt; indess wird hier zuvor grade umgekehrt wie im Alterthum der Begriff des vollkommenen Bürgers über seine eigentlichen Grenzen hinaus erweitert und sodann erst mit dem Begriff des vollkommenen Menschen identificirt. Das Bürgerrecht aber im Reiche Gottes wird nur erworben durch die völlige Hingabe unsres ganzen Seins an Gott, der sich durch Wort und That genugsam als den lebendigen, heiligen und gerechten erwiesen, als den realen Urgrund aller Dinge, als welcher er auch zugleich wiederum das Ziel aller Dinge ist. Das ist nicht die „Idee" des Guten, des Wahren und des Schönen, das ist der Gute, der Wahre, der Schöne, ein persönliches, geistiges Wesen. War die Platonische Idee eine Sonne, die nicht wärmte, und der erste Beweger des Aristo-

teles nur die höchste Intelligenz, das sich selbst denkende Denken, so ist der durch Christum offenbarte Gott nicht nur die höchste Intelligenz, sondern auch als die Liebe selber die höchste Liebe, die aber nicht nur sich selber liebt, sondern sich auf alle Menschen erstreckt. Darum sollen wir ihn auch wieder lieben, indem wir ganz seinem Willen leben und dadurch heilig, gerecht, gut und wahr werden, gleichwie er ist.

Mit diesem Ziele ward zugleich auch das **Objekt** der Erziehung im Christenthum verschieden von dem im Alterthume. Nicht, als ob nunmehr ein anderes Wesen als der Mensch erzogen werden sollte, sondern der Inhalt des zu erziehenden Menschen war der Quantität nach hier ein anderer wie dort. Denn im Alterthum war der Mensch nur in soweit das Objekt der Erziehung, als er zu einem vollkommenen Bürger erziehungsfähig und erziehungsbedürftig war; jeder andere Inhalt der menschlichen Seele, jeder andere in den Menschen gelegte Keim blieb ohne jedwede Pflege. Dagegen will das Christenthum seiner ganzen Tendenz nach den unvollkommenen Menschen zu einem vollkommenen Menschen erziehen; vollkommen aber ist der Mensch nur dann, wenn er das Ebenbild des vollkommenen Gottes ist. In erster Linie wird die christliche Erziehung freilich die ethisch-religiösen Anlagen des Menschen zu wecken, zu stärken, zu läutern suchen und dahin wirken, dass der Wille des Kindes immer mehr mit dem göttlichen Willen identisch werde. Doch ohne die Erkenntnisskraft kann der Wille Gottes nimmer erkannt werden, während er in dem Gefühl mit dem Menschen in ein persönlich-reales Verhältniss tritt. Ist des Menschen höchstes Ziel allerdings, ein Bürger im Reiche Gottes, ein Himmelsbürger zu werden, so soll doch auch der Christ nichts desto weniger ein Erden- und ein Staatsbürger sein. Daher werden im Christenthum wenigstens dem Principe nach alle menschlichen Verhältnisse und Einrichtungen sanktionirt, soweit sie den Menschen in der Erlangung seines eigentlichen Zieles in irgend einer Weise fördern helfen. Schon dadurch, dass Christus das Gebot der Nächstenliebe neben der Liebe zu Gott als das

höchste Gebot feiert (Matth. 22, 39), tritt der Christ in ein wesentlich anderes Verhältniss zu der gesammten Mitwelt als der Staatsbürger des Alterthums. So soll das eheliche Verhältniss, sowie das der Kinder zu den Eltern und umgekehrt, nur von Liebe getragen sein, wodurch ebenso die Päderastie als das Aussetzen der Kinder verboten wird; die christliche Nächstenliebe sieht auch in dem Dienenden den Nächsten und hat, wenn auch vorläufig nur im Princip, die Sklaverei überwunden. Ja selbst der Feindeshass wird in Feindesliebe verwandelt, und wer uns flucht, den sollen wir segnen, wer uns hasst, dem sollen wir wohlthun, und für unsre Verfolger bitten (Matth. 5, 44)! Ueberall ist der Grundton des christlichen Lebens die Liebe, die alle Verhältnisse des menschlichen Lebens verklären soll, denn sie ist des Gesetzes Erfüllung (Röm. 13, 10; 1. Kor. 13). Und endlich ist dem Christen auch die Obrigkeit eine göttliche Institution, von Gott verordnet und seine Dienerin; wer daher ihr widerstrebet, der widerstrebet Gottes Ordnung (Röm. 13, 1 ff.). Doch reicht die Liebe des Christen noch weit über die Grenzen des Staates hinaus, indem sie nicht nur die Mitbürger, sondern alle Mitmenschen umfasst: der Christ ist Kosmopolit im edelsten Sinne des Wortes.

Wir sehen, die Aufgabe, welche das Christenthum an den Menschen stellt, ist im Vergleich zu der des antiken Staatsbürgers eine bei weitem umfassendere. Will daher die christliche Erziehung ihrer Aufgabe genügen, so darf sie den Menschen nicht nur partiell zu ihrem Objekte machen, sondern muss sich seiner ganz und voll annehmen. So wird sie selbst des Leibes pflegen, weil er ein Tempel Gottes ist und eine unsterbliche Seele beherbergt, doch nicht also, dass er geil werde (Röm. 13, 14); auch sie wird ihren Zögling zu jedem guten Werke geschickt zu machen suchen (2. Tim. 3, 17), damit er als Bürger der engeren und weiteren Gemeinschaft an seinem Theile das Gesammtwohl derselben fördern helfe. Jedoch kann die christliche Erziehung, dem Wesen des Christenthums entsprechend, ihre Aufgabe hierin noch nicht erfüllt sehen; es kann ihr nicht genügen, ihren Zögling für

das diesseitige, irdische Leben in seinen mannigfachsten Gestaltungen vorzubereiten: sie erachtet es vielmehr als ihre wesentlichste Aufgabe, den Menschen für das jenseitige, ewige Leben zu erziehen und ihn so seiner eigentlichen Bestimmung entgegenzuführen. Diesem höchsten Zwecke ordnet sie alle andern Zwecke, deren Realisirung sonst das Leben von ihr fordert, unter; diesem höchsten Zwecke entsprechend, richtet sie ihre Thätigkeit auf den ganzen Menschen, sowie sie auch lediglich nach diesem höchsten Ziele die Mittel bestimmt, deren sie sich bedient. Das Objekt der Erziehung wird demnach nunmehr der Mensch nicht nur in soweit sein, als in ihm der zukünftige Staatsbürger präformirt ist, sondern der ganze Mensch mit all seinen Kräften der Seele und des Leibes. Genau um so viel, als das Ziel des Christen ein umfassenderes ist als das des antiken Staatsbürgers, um so viel erweitert sich auch das Objekt der christlichen Erziehung gegenüber der vorchristlichen, — wenn anders dem Ziel die menschliche Kraft, dem Sollen das Können entspricht. Und der Mensch kann, was er soll: seine Anlagen und Kräfte sind der unendlichen Ausbildung und Veredlung fähig, denn er ist göttlichen Geschlechts. Daher wird auch im Christenthume mit ungleich grösserem Maassstab gemessen als im Heidenthume. So soll der Wille des Christen ein absolut heiliger sein, weil Gott der Heilige ist. Alle sittlichen Gebrechen, welche das heidnische Staatsleben nothwendig mit sich führte, und an denen daher auch der sittliche Wille des Einzelnen seine unübersteigliche Schranke fand, sollen im christlichen Leben aufgehoben werden. Die innere Gefühlswelt des Christen ist ungleich reicher, erhabener, überschwänglicher als die heidnische, die der wahren, göttlichen Weihe völlig ermangelte. Und endlich ist auch die christliche Erkenntniss eine bei weitem tiefere, als je das Heidenthum fähig gewesen wäre. Denn ist das höchste und letzte Ziel aller Erkenntniss, das Wesen Gottes an der Hand seiner Offenbarung und Manifestation zu ergründen, so musste dem heidnischen Weisen dieses Ziel für immer unerreichbar sein.

So hat also die christliche Erziehung das gesammte Seelenleben des Menschen, sowie auch seinen Leib zu

ihrem Objekt, sie erstreckt ihre Thätigkeit auf alle seine Anlagen und Fähigkeiten und sucht durch die harmonische Ausbildung derselben in dem Menschen das göttliche Ebenbild darzustellen, — den noch unvollkommenen Menschen zu einem vollkommenen Menschen zu erziehen: das wahrhaft Menschliche ist stets auch das wahrhaft Göttliche.*)

Wie die Erziehung im Christenthume einerseits zwar eine universelle ist, indem sie alle Menschen zu ihrem Objekt hat, so ist sie doch andrerseits im Gegensatz zu der antiken wiederum eine individuelle. Im Alterthum hatte der Mensch seine Geltung nur als Bürger des Staats, als Glied eines Ganzen, wesshalb jede Ausbildung der besonderen Eigenthümlichkeit mindestens als unnöthig, wenn nicht als gemeinschädlich angesehen werden musste. Im Christenthum dagegen hat jeder Einzelne für sich einen unendlichen Werth, auf den die äusseren Verhältnisse einen Einfluss nicht ausüben; der Einzelne trägt seinen Werth in sich selber, er bildet für sich ein Ganzes, eine Welt im Kleinen, ein Mikrokosmos in einem Makrokosmos. Daher fordert das Christenthum nothwendig die Achtung vor der Individualität, deren Herausbildung eben Aufgabe der Erziehung ist. Wie aber der Mikrokosmos wohl eine eigene Welt für sich bildet, doch aber nur das Leben des Makrokosmos in sich abspiegelt und durch ihn seine Bestimmung erhält, so sind auch die Indivi-

---

*) Wenn besonders das griechische Volk hier und da angeblich auch für uns noch ein Muster sein soll, so ist zu bedenken, dass bei ihm die Erziehung und Ausbildung einzelner auf Kosten vieler geschah, was aber vom christlichen Standpunkt durchaus verwerflich ist. Und wenn auch trotzdem noch zu unsern Zeiten jenes Missverhältniss nicht gänzlich beseitigt ist, so wird doch das Bewusstsein dieses Missverhältnisses dasselbe immer mehr zu beseitigen suchen. Ist es aber schon zweifelhaft, ob die Ausbildung des Griechen der Qualität nach die christliche übertrifft, so steht sie der Quantität nach dieser sicherlich um vieles nach, zumal jene die schwerste, nämlich die religiös-sittliche, fast ganz unberücksichtigt lässt. Die hierauf bezüglichen Forderungen eines Plato und Aristoteles sind streng genommen nicht heidnisch, sondern anti-heidnisch und wurzeln in der Ahnung des „unbekannten Gottes“ (Ap. Gesch. 17, 23).

duen mit einander verknüpft, Eins in der höchsten göttlichen Einheit, und so soll auch das göttliche Leben in ihnen sich wiederspiegeln. Daher entspricht es nicht der Aufgabe der Erziehung, die gegebene Individualität in ihrem Sosein schlechthin zu entwickeln, sondern nur in soweit, als sie ihrem wahren Wesen, ihrer Idee entspricht; das wahrhaft Menschliche ist aber wiederum das Göttliche. Durch das Gleichniss von den anvertrauten Pfunden (Luc. 19, 12 ff.) weist Christus auf die von Gott verordnete Verschiedenheit der Individualitäten hin, und eingedenk des Wortes, dass mancherlei Gaben sind, aber ein Geist, mancherlei Aemter, aber ein Herr, mancherlei Kräfte, aber ein Gott, der da wirket alles in allem (1. Kor. 12, 4, ff.), erkennt die christliche Pädagogik die berechtigte Verschiedenheit in der Einheit willig an, während sie ein Feind der unberechtigten Eigenthümlichkeit und der subjektiven Willkür ist.

Wird aber das Recht der Individualität anerkannt, so folgt daraus mit Nothwendigkeit für die christliche Erziehung, dass sie bestrebt sein muss, den Inhalt und das Wesen derselben zu erfassen; ohne diese Erkenntniss würde jede erziehende Thätigkeit ein Spiel des Zufalls sein. Und wenn auch Christus oder seine Apostel eine zusammenhängende Lehre von der Natur des Menschen weder aufgestellt haben noch aufstellen wollten, so haben sie doch überraschende Blicke in die innerste Werkstätte des menschlichen Geistes gethan, die für die Erziehung des Menschen von fundamentaler Bedeutung sind. Jedenfalls aber wurde zugleich mit dem Christenthume die Nothwendigkeit einer Erkenntniss der menschlichen Natur, d. h. also die Anthropologie, gesetzt, wenn nicht gar durch dasselbe bedingt. Das Alterthum bedurfte dieser Wissenschaft weniger, da das Objekt der Erziehung nicht der Mensch als Mensch, sondern der Mensch als Bürger war, wesshalb auch die Politik als die vornehmste der Wissenschaften galt.

Es ist daher ebenso erklärlich als nothwendig, dass mit dem Christenthume auch für die Pädagogik eine ganz neue Zeit begann, die mit dem Alten völlig brach und auf wesentlich neuen Grundlagen diese Wissenschaft gänzlich umgestaltete.

§ 6.

Die kirchliche Pädagogik.

Wenngleich das Allgemeine seinem Wesen nach früher ist als das einzelne Ding, so findet doch für das menschliche Erkennen das umgekehrte Verhältniss statt, indem die einzelnen konkreten Gebilde der durch unsre fünf Sinne wahrnehmbaren Natur der Zeit nach die ersten Elemente unsrer Erkenntniss bilden; erst auf Grund der einzelnen, durch die Wahrnehmung gemachten Erfahrungen erhebt sich der menschliche Geist in den erkannten Regeln und Gesetzen in das Reich des Allgemeinen. Denselben Weg aber, der den einzelnen Menschen zur Erkenntniss des Allgemeinen und so eben zur Wissenschaft führt, den wird auch die Menschheit im grossen und ganzen wandeln müssen, wenn sie auf der Bahn der Erkenntniss und der Bildung weiter fortschreiten will. Daher werden auch die neuen Ideen eines bahnbrechenden Genius nur von Einzelnen der Zeitgenossen, nie von der Menge, in ihrem Werthe erkannt und gewürdigt werden, weil ihr die Vorbedingungen, die dazu nothwendigen Erfahrungen mangeln. Je höher aber die Wahrheit der neuen Offenbarung, je tiefer sie in die bestehenden Verhältnisse einschneidet, desto heftiger der Kampf gegen Unverstand und Unvernunft, gegen Finsterniss und Bosheit, gegen Sitte und Gewohnheit. Und als nun gar in Christo das Licht der Welt erschien, da rüstete sich das Reich der Finsterniss zu einem Kampfe, wie er erbitterter wohl nie gekämpft ist; doch war die innere Macht des Christenthums zu überwältigend, als dass es nicht hier und da als Siegerin hätte aus dem Kampf hervorgehen sollen.

Die von Christo geoffenbarte Wahrheit war an und für sich allerdings eine vollkommene; in sofern jedoch eine entwicklungsfähige und entwicklungsbedürftige, als sie alle menschlichen Verhältnisse umgestaltend durchdringen sollte. Christus selber konnte unmöglich in alle Verhältnisse umgestaltend eingreifen: er legte nur den Keim zu einer Entwicklung, die freilich alle jene Verhältnisse in ihren Process hineinzog, je-

doch die weitere Entfaltung jener Wahrheit zu ihrem Inhalte hatte.

Bevor nun auch eine wissenschaftliche Pädagogik sich auf dem Grunde des Christenthums erbauen konnte, bedurfte es vor allem einer reichen pädagogischen Praxis, wie sie nur der Verlauf von Jahrhunderten zu bieten vermochte; dazu bedurfte es ferner des Anbaues und Ausbaues derjenigen Wissenschaften, welche die Pädagogik unzweifelhaft zu ihrer nothwendigen Voraussetzung hat. Traten im Alterthume nur erst gegen Ende desselben die ersten Ansätze einer wissenschaftlichen Behandlung der Pädagogik hervor, so hiesse es ein gänzliches Missverkennen der geistigen Entwicklung der Menschheit, wenn ohne jene Vorbedingungen eine solche nunmehr auch nur versucht worden wäre. —

Nachdem Christus von hinnen geschieden war, erfüllten die Apostel getreulich das Wort ihres Herrn: „Gehet hin und lehret alle Völker, und taufet sie im Namen des Vaters und des Sohnes und des heiligen Geistes“ (Matth. 28, 19). Ueberallhin zerstreut verkündeten sie das Evangelium und stifteten da, wo sie einen fruchtbaren Boden fanden, christliche Gemeinden. Auf diese Weise entwickelte sich die christliche Kirche, sofern hierunter nicht nur eine äussere Vereinigung, sondern zugleich auch eine religiöse Geistesgemeinschaft verstanden wird. Da die neuen Glieder der christlichen Kirche nur getaufte Juden oder Heiden sein konnten, so war es naturgemäss, dass sie die angeborenen und anerzogenen Eigenthümlichkeiten, Grundsätze und Anschauungen bei der Taufe nicht mit einem Schlage völlig verleugneten, vielmehr manche derselben direkt beibehielten oder auch die christlichen Lehren und Ceremonien nach ihnen absichtlich oder unbewusst umdeuteten. So entstanden bald, selbst schon zur Zeit der Apostel, innerhalb der neuen Gemeinschaft Häresien, zu welchen sich noch die Angriffe des ausserhalb der christlichen Kirche stehenden Heidenthums und Judenthums gesellten, und denen gegenüber dieselbe auf den ökumenischen Koncilien die christliche Lehre in bestimmten Dogmen ausprägen und als

kirchliche Lehre sanktioniren liess. Alle wissenschaftlichen Bestrebungen gingen gänzlich in der Apologie des Christenthums auf, so dass der jugendliche Enthusiasmus keine andere Wissenschaft neben der kirchlichen oder der Theologie aufkommen liess.

Auch die Erziehung, welche nunmehr Familienerziehung geworden, trug in dieser Periode einen einseitig kirchlich-religiösen Charakter zur Schau. Hatte das Alterthum den jungen Menschen zum Staatsbürger erzogen, so sollte der junge Christ ein Himmelsbürger werden, der die Welt als das Widergöttliche meiden und verachten gelernt, wesshalb seine irdische Bestimmung völlig verkannt und bei der Erziehung vernachlässigt wurde. Der erste Unterricht im Christenthume wurde durch die Taufe bedingt, da der Täufling vor seiner Aufnahme in den neuen Bund doch mit den grundlegenden Lehren und Heilsthatsachen Christi bekannt gemacht werden musste; wer weitere Bildung sich erwerben wollte, musste sie zunächst noch in den heidnischen Schulen suchen. Je mehr jedoch das Christenthum mit dem Heidenthum in Konflikt gerieth, desto mehr stellte sich die Nothwendigkeit heraus, eigene christliche Schulen zu stiften. Daher wurden schon in den ersten Jahrhunderten von den Kirchenvätern und durch Wissenschaft hervorragenden Bischöfen christliche Schulen gegründet, in denen allerdings der Unterricht ebenso wie die Erziehung ein einseitig kirchlicher war, zumal sie besonders bezweckten, einen tüchtigen geistlichen Stand heranzubilden. In den Parochial-, Kloster- und den späteren Dom- und Stiftsschulen, — überall derselbe Zweck und dieselbe Art der Erziehung und des Unterrichts.

So drohte ein engherziges Kirchenthum alle freieren wissenschaftlichen Bestrebungen zu erstarren, wenn nicht aus dem Schoosse der Kirche selber heraus jene beengenden Fesseln zersprengt und die Elemente, welche im ursprünglichen Christenthum in so reichlichem Maasse vorhanden, eine wahrhaft menschliche Erziehung und eine allgemein menschliche Bildung als nothwendig forderten, wieder frei gemacht und entbunden wären. Diesen Process zunächst negativ eingelei-

tet zu haben, das ist die weltgeschichtliche Bedeutung der Scholastik gewesen. Aehnlich wie einst im Alterthume die Sophisten statt des erkenntnisstheoretischen Dogmatismus die Oberherrlichkeit und Freiheit des menschlichen Geistes proklamirt hatten, so versuchten die Scholastiker dem kirchlichen Dogmatismus gegenüber eine Versöhnung der menschlichen Vernunft mit der in Christo geoffenbarten göttlichen Wahrheit herbeizuführen, wie sie von der Kirche in bestimmten Dogmen fixirt war. So war also das zu beweisende Objekt der orthodoxe Glaube, das Beweismittel aber die griechische Philosophie: in der innigen Verschmelzung beider besteht das Wesen der Scholastik. Grade desshalb aber trug dieselbe nothwendigerweise den Keim ihres Verfalles von vorneherein in sich; denn wenn auch der Scholastik der kirchlich sanktionirte Glaube als unumstössliche Wahrheit feststand, so waren doch manche Dogmen vor dem Forum des Verstandes selbst mit Hülfe der subtilsten, spitzfindigsten Dialektik nicht zu rechtfertigen, wodurch ein unauflösbarer Konflikt entstand. Um diesem Dualismus zu entfliehen, konnten zwei entgegengesetzte Wege eingeschlagen werden, indem nämlich der menschliche Verstand sich rückhaltslos der durch die Kirche verkündeten göttlichen Wahrheit unterwarf, oder indem er nur das als göttliche Wahrheit anerkannte, was sich vor seinem Denken als solche zu legitimiren vermochte. Sobald die Scholastik sich entschloss, einen dieser beiden möglichen Wege zu wandeln, so hatte sie dadurch ihr Princip verläugnet und den Process ihrer Selbstauflösung eingeleitet. Und sie ging einen der Wege. Der wiedererwachende, bisher nur gewaltsam niedergehaltene wissenschaftliche Geist war flügge geworden und versuchte nunmehr im Bewusstsein seiner Kraft die Schwingen frei zu entfalten. Gelang es ihm zunächst auch nur, sich in immer neuen Ansätzen um ein Geringes über den Boden zu erheben, so war doch damit der Anfang zu einem kühneren Fluge gemacht, als dessen Ziel das Sonnenlicht der freien, wahren Wissenschaft entgegenleuchtete.

So war also der wissenschaftliche Geist wieder erwacht und liess sich nun nicht mehr dämpfen. Indem die Schola-

stiker die Lehren der Kirche mit Hülfe der glänzendsten Dialektik zu den künstlichsten Systemen aufzubauen versuchten und so die formelle Seite der Wissenschaft wesentlich förderten, erkannte man doch bald, dass der Inhalt nicht genüge, vielmehr den Geist in unerträgliche Fesseln schlüge, die seine naturgemässe freie Entwicklung nur hemmen mussten. Was Wunder, dass daher die gebildetsten Geister sich mit jugendlichem Enthusiasmus auf das Studium der alten sog. Klassiker warfen, deren Ruhm besonders seit der Einnahme Konstantinopels (1453) von neuem auflebte. Schaarenweise eilten die in dem sterilen Boden kirchlicher Zänkerei und Scholastischer Formeln fast Verdorrten aus allen Gauen Europa's gen Süden, um dort in Griechenland oder Italien an der Quelle selber sich zu laben. Die in den klassischen Werken des Alterthums sich wiederspiegelnde plastische Ruhe, die von jeder äussern Autorität freie Behandlung des Gegenstandes bildeten einen wohlthuenden Gegensatz zu der kirchlichen Scholastik, der alleinigen Vertreterin der Wissenschaft daheim. Reichlich getränkt von dem nach zwei Jahrtausenden wieder frisch sprudelnden Quell kehrten die Meisten als begeisterte Priester der heidnischen Wissenschaft wieder in ihr Vaterland zurück und verkündeten den Zurückgebliebenen das, was sie selber an den geweiheten Stätten gehört und gesehen. Es war die Morgenröthe des frei gewordenen Geistes der Wissenschaft, welche nunmehr mit dem Humanismus anbrach und mit ihren flammenden Strahlen die ganze civilisirte Erde zu erleuchten begann. Läugnen lässt es sich freilich nicht, dass der Rausch, der die gebildete Welt ergriff, zu der Kirche zunächst in Opposition trat; indessen hatte sie es selber verschuldet: mochte sie auch zusehen, wie sie die Geister, die sie beschworen, nun wieder los wurde. Es war aber leicht vorauszusehen, dass, nachdem sich der erste Freudentaumel gelegt, jedenfalls die Besonnenen das Heil der Welt und der Wissenschaft nicht in dem einfachen Zurückgehen auf das Alterthum erblicken würden, sondern in der Verjüngung der erstarrten kirchlichen Orthodoxie und in dem Zurückgehen auf das wahre, ursprüngliche

Christenthum mit Hülfe der neu gewonnenen Bildungselemente. Ganz besonders aber war es in Deutschland, wo das zähe Festhalten an den Sitten und Gebräuchen der Väter die tiefe Innerlichkeit des Gemüths und das religiöse Bedürfniss das moderne Heidenthum in seiner nackten Gestalt nicht aufkommen liess; wohl aber wurden die neu erworbenen Schätze zum Besten der Kirche verwandt, indem man auf die Quellen des Urchristenthums zurückging und so einen frischen, lebendigen Strom durch die stagnirende Kirche leitete, der allen im Laufe der Jahrhunderte angesammelten Unrath mit sich hinwegführte. Dieses Streben fand seinen adäquaten Ausdruck in der Reformation, welche somit die Wiederherstellung des wahren Christenthums bezweckte und eine Umgestaltung ebenso im religiösen, politischen und socialen Leben als in Wissenschaft und Kunst hervorbrachte. Das Wesen des Christenthums bestand aber seinem Kerne nach in der vertrauungsvollen Hingabe des ganzen inneren Menschen an das göttliche Sein, in dem Leben und Weben in Gott, was Christus und die Apostel mit dem Worte „Glauben“ bezeichnen. Und so wurde das materiale Princip der reformatorischen Bestrebungen der Glaube, während das formale Princip in der Anerkennung der alleinigen Autorität der hl. Schrift bestand. Hierdurch trat die Reformation sowohl der Veräusserlichung der mittelalterlichen Kirche als auch ihrer Entfremdung von dem historischen Boden des Christenthums schroff entgegen. Jedoch wollte man nicht die gesammte bisherige Entwicklung der christlichen Kirche gänzlich negiren und mit Ueberspringung des historisch Gewordenen zu den einfachsten Verhältnissen des ersten christlichen Lebens zurückkehren, sondern nur die vorhandene Kirche an Haupt und Gliedern bessern: man wollte eben reformiren, nicht revolutioniren. Es ist ja bekannt, dass Luther im Anfang sich selber für einen gehorsamen und getreuen Sohn der Kirche und auch des Papstes hielt, ja selbst später noch alle katholischen Satzungen und Gebräuche anerkennen wollte, soweit sie nicht gegen die hl. Schrift stritten. Erst im weiteren Verlaufe erkannte er die Unversöhnbarkeit beider Principien,

welche nothwendig eine völlige Spaltung herbeiführen musste; denn der Geist des Fortschritts vermag sich nicht mit dem Stillstand zu versöhnen, und die Freiheit der Kinder Gottes beugt sich in Glaubenssachen nicht unter menschliche Autorität. Dank dem Humanismus war es nunmehr jedermann ermöglicht, dem Worte Christi: „suchet in der Schrift“ (Ev. Joh. 5, 39) nachzukommen, und so entstand eine grossartige geistige Regsamkeit, die zunächst allerdings sich vorwiegend auf dem theologischen Gebiete geltend machte, weiterhin aber auch auf andere Wissenschaften einen gradezu epochemachenden Einfluss ausüben musste.

Dies waren vornehmlich die verschiedenen Zeitströmungen und Ideen, durch welche im Mittelalter die Praxis und die Theorie der **ERZIEHUNG** wesentlich bedingt wurden.

Was zunächst die **praktische** Erziehung betrifft, so war dieselbe in der ersten christlichen Zeit, wie schon bemerkt, gegenüber der antiken, eine Familienerziehung; jedoch wird die unterrichtliche Seite der Erziehung nie oder nur ausnahmsweise eine reine Familienerziehung ermöglichen. Daher empfingen die jungen Christen den Unterricht ausserhalb der Familie in heidnischen Schulen und später, als unabweisbare Nothwendigkeit christliche Schulen errichten liess, in diesen. Bald aber wusste das Mönchsthum auch die Erziehung im engern Sinne der Familie zu entwinden, indem es die Kinder durch die Klostererziehung zum „Dienste des Herrn und seiner Kirche“ vorbereitete. Die Klosterschulen waren demnach vorzugsweise nur Pflanzstätten zur Heranbildung des höheren und niederen Klerus, während die ersten Ansätze einer volksthümlichen Bildung den unermüdlichen Bestrebungen Karl's des Grossen zu verdanken sind. Der Einfluss, den die Scholastik ihrem Wesen nach auf die Erziehung ausüben musste, war nicht grade ein günstiger, sofern die Ausbildung der Gemüthskräfte gänzlich in den Hintergrund trat, wogegen die formale Verstandesbildung über Gebühr betont wurde. Dagegen leistete das Aufblühen der Städte der bereits von Karl dem Grossen angeregten Idee einer Volksbildung bedeutenden Vorschub, indem die

städtischen Schulen sich zuerst von dem kirchlichen Einfluss emancipirten und eine allgemeinere Bildung anstrebten. Dem Humanismus aber war es zu verdanken, dass man dem Schulunterricht die klassischen Schriftsteller des Alterthums zu Grunde legte, und so den Schülern statt der geist- und inhaltlosen Disputirübungen ein wirklich bildender Inhalt geboten wurde. Durch das unmittelbare intuitive Anschauen und Empfinden der antik-klassischen Schönheit sollte der jugendliche Geist zu allem Schönen und Guten begeistert und die formale Ausbildung seiner geistigen Kräfte erzielt werden; und wenn auch die praktische Ausführung dieses Strebens bei den „Dunkelmännern" und andern finstern Mächten auf heftigen Widerspruch stiess, so wirkte der Humanismus doch an seinem Theile zur Verbesserung der Unterrichtsobjekte und Unterrichtsmethode unstreitig wesentlich mit.

Endlich hatte auch die Reformation auf die Pädagogik einen durchgreifenden Einfluss. Hatte sie auf theologischem Gebiete auf Grund der hl. Schrift unter Aufhebung der Bevormundung der Kirche ein allgemeines Priesterthum proklamirt, so war diese Idee in's Pädagogische übersetzt nichts Anderes als die Idee der allgemeinen Volksschule, die einen Jeden befähigen sollte, in irdischen und himmlischen Dingen selbstständig zu werden. Durch seine deutsche Bibelübersetzung und durch seinen speciell zu diesem Zwecke geschriebenen Katechismus aber schuf Luther das wesentlichste Unterrichtsobjekt für die Volksschule, während die humanistischen Bildungsmittel den höheren Schulen verblieben; dagegen wurde in der Volksschule neben der Religion auch Unterricht in den sog. Realien ertheilt und so also auch dem praktischen Leben einige Rechnung getragen.

Bei so geringen Resultaten der praktischen Pädagogik, bei solchem fortwährenden Schwanken und Wanken der allgemeinsten Erziehungsgrundsätze und bei der völligen Unkenntniss von dem Wesen des Erziehungsobjektes kann von dem Anbau einer **systematisch-theoretischen** Pädagogik auch in ihren ersten Anfängen nicht die Rede sein. Nur vereinzelte theoretische Bruchstücke, allgemeine, aus der

Praxis abstrahirte Regeln, die jedoch nicht auf ein einheitliches Princip zurückgeführt und von diesem aus unter sich verbunden sind, gelegentliche Beobachtungen und Rathschläge, die sich nur auf zufällige Erfahrung gründen — das etwa ist es, was uns diese Periode als freilich wichtige Bausteine zu einer systematischen Behandlung des Gesammtgebietes der Erziehung zu liefern vermag. So wird von den Kirchenvätern der göttliche Erziehungsplan durch den Zuchtmeister Jesum Christum dargestellt, der auch für die menschliche Erziehung maassgebend sei, oder es wird besonders gerne das Für und Wider des Studiums der heidnischen Schriftsteller erwogen, oder auch die Nichtigkeit und Gottwidrigkeit der Welt mit ihren eitlen Freuden erwiesen; aus den meisten dieser Schriften weht uns der finstere, mönchisch-asketische Geist dieser Zeit entgegen, der das Fleisch ertödtet, dem Geiste aber nicht Leben einzuhauchen vermag. Wir führen von ihnen nur die wichtigsten an.

Clemens von Alexandrien († 220), die Trilogie: „προτρεπτικός," „παιδαγωγός," „στρώματα„. Laktanz, der „christliche *Cicero*" genannt († 330), „*libri* VII *institutionum divinarum*". Eusebius von Cäsarea († 340), „προπαρασκευή." Basilius d. Gr. († 379), Rede „an christliche Jünglinge." Joh. Chrysostomus († 407), „Homilien" und „Ueber das Mönchsthum." Augustin († 430), „*de civitate Dei libri* XXII." Theodoret von Cyrus († 457), „Ἑλληνικῶν θεραπευτικὴ παθημάτων ἢ εὐαγγελικῆς ἀληθείας ἐξ Ἑλληνικῆς φιλοσοφίας ἐπίγνωσις."

Die Scholastik war dagegen für die Theorie der Erziehung ein ganz unfruchtbarer Boden. Ihre alleinige Aufgabe war es, die kirchlichen Dogmen dem menschlichen Verstande fassbar zu machen, und je einseitiger sie dieser Aufgabe gerecht zu werden suchte, mit desto grösserer Energie unterzog sie sich derselben. Alles Andere, was sonst noch die Gemüther erregte, alle übrigen Ideen, welche sonst noch als treibende Faktoren diese Zeit bewegten, gingen an ihr spurlos vorüber. Und doch leisteten die Scholastiker wenigstens indirekt auch der theoretischen Pädagogik wie der

Wissenschaft überhaupt ein nicht zu unterschätzendes Verdienst: der Geist erwachte aus dem bisherigen Dämmerleben zum Bewusstsein seiner selbst, so dass er sich nunmehr stark genug fühlte, sich dem Gängelbande der Kirche zu entwinden und auf eigenen Füssen zu stehen; er gewann in den geistigen Turnierspielen der Scholastik eine Spannkraft und Elasticität, die ihn wohl befähigte, auch andere Objekte als die kirchlichen Dogmen in wissenschaftliche Form zu giessen. Der Gewinn, den die wissenschaftliche Pädagogik aus der Scholastik zog, war also lediglich ein formaler, da sie es verschmähte, auch an pädagogischen Problemen die zweischneidige Schärfe ihrer allzeit schlagfertigen Waffen zu erproben.

Dagegen blieb der Humanismus nicht ohne unmittelbaren Einfluss auf die Theorie der Pädagogik. Wenngleich auch dieses „moderne Heidenthum“ die sittlich-religiöse Aufgabe der Erziehung nicht in ihrer ganzen Grösse zu erkennen vermochte, so haben die Humanisten jedoch die unterrichtliche Seite der Erziehung auch theoretisch wesentlich gefördert, indem sie sowohl im allgemeinen den Werth des Unterrichts für die Erziehung als auch der einzelnen Disciplinen feststellten und dem Scholasticismus gegenüber auf eine naturgemässere Unterrichtsmethode drangen. Die ersten Anfänge dieser Richtung finden wir in den Niederlanden bei den Brüdern des gemeinsamen Lebens, die, obwohl sie der Zeit nach noch der Scholastik angehören, doch neben dem Bibelstudium eifrig die lateinischen und griechischen Klassiker traktirten und so für den Humanismus einen günstigen Boden schufen. Der Stifter dieses Ordens, Geert Grote († 1384), ist der Verfasser zweier pädagogischer Schriften: „*de institutione Novitiorum*“ und „*de compunctione et eruditione Scholarium*,“ die den Geist des Humanismus athmen, aber doch auf streng kirchlichem Boden stehen. Eine ähnliche Richtung hatte schon Hugo von St. Viktor († 1141) in seinem „*Didaskalium*,“ vertreten, in welchem er den Gang des Unterrichts behandelte, und Vincent von Beauvais († 1264), der in seinem umfassenden Werk „*de institutione filiorum regiorum seu nobilum*“ eine ausführliche Theorie allerdings nur für königliche Prinzen aufgestellt hatte.

Auf ächt humanistischen Grundsätzen beruhen die theoretischen Erziehungsschriften der Italiener P. P. Vergerio († 1428) *libellus de ingenuis moribus ac liberalibus studiis ad Ubertinum Carrariensem,"* gedruckt 1490, des Mapheus Vegius († 1458) *„de liberorum educatione et claris eorum moribus,"* gedruckt 1511, des Aeneas Sylvius († 1464) *„de puerorum educatione* „und des Fr. Filelfo († 1481) *„de educatione liberorum,"* gedruckt 1513; *„de morali disciplina,"* gedruckt 1552. In England zeitigte der Humanismus als bedeutendstes Werk die bekannte Schrift des Kanzlers Heinrich's VIII., Thomas More († 1535), *„de optimo reipublicae statu deque nova insula Utopia,"* 1516, während in Deutschland eine Menge gelehrter Pädagogen in That und Wort in seinem Sinne wirkten. Als die Hauptvertreter des Humanismus in Deutschland sind die bemerkenswerthesten: Rudolph Agrikola († 1485), *„de formandis studiis epistola,"* 1527. Joh. Reuchlin († 1522) *„rudimenta linguae hebraicae,"* 1506. Jac. Wimpfeling († 1528.), *„Isidoneus Germanicus,"* 1497; *adolescentia,"* 1500; *„diatriba de proba institutione puerorum in trivialibus, et adolescentum in universalibus gymnasiis,"* 1514. Desiderius Erasmus († 1536), *„institutio principis christiani,"* 1516; *„de ratione studii ac legendi interpretandique auctores,"* 1516; *„de pueris statim ac liberaliter instituendis,"* 1529; *„de civilitate morum puerilium,"* 1530.

Obgleich in den Schriften der deutschen Humanisten neben dem Unterrichte die Bedeutung der Erziehung genugsam gewürdigt wird, so ist doch überall die Art und Weise der Behandlung eine wenig wissenschaftliche, sondern mehr eine dogmatische, indem weder der Begriff und das Ziel der Erziehung noch die Mittel, welche zur Erreichung des Zieles führen sollen, sowie auch das Erziehungsobjekt wissenschaftlich untersucht, vielmehr der bisherigen Empirie ohne weiteres entnommen werden. Daher sind jene Werke im wesentlichen nur Kompilationen von Regeln, deren innere Nothwendigkeit und Berechtigung unerwiesen bleibt und nur auf nicht einmal ausreichender Erfahrung beruhen. Dazu kam, dass die Erziehung sich fast ausschliesslich auf die gei-

stige Aristokratie erstreckte, während die grosse Masse des Volkes gänzlich unberücksichtigt blieb: es wurde der Bevorzugte zum Gelehrten, nicht aber der Mensch zum ganzen und vollen Menschen erzogen. Diese Aufgabe versuchte erst die Reformation zu lösen, und das ist das wesentlichste Verdienst, welches sich dieselbe um die Pädagogik erworben hat.

Wie bei der Stiftung des Christenthums und in der darauf zunächst folgenden Zeit die Gemüther nur mit dem in Christo erschienenen Heile beschäftigt waren, und alles Sinnen und Trachten sich hierauf koncentrirte, so zog auch der kühne Reformator Luther aller Augen nur auf sich, und alles sonstige Interesse trat einstweilen in den Hintergrund. Dass trotzdem aber die Pädagogik nicht leer ausging, hatte seinen Grund darin, dass die Reformatoren mit richtigem Blick in der Schule die sicherste Gewähr für das Gelingen ihres Werkes erblickten; und zwar je breiter die Basis, je tiefer das Fundament, desto sicherer und rascher konnte der Ausbau der Kirche gefördert werden. Daher entstehen an allen Orten durch die Fürsorge Luther's Volksschulen, deren Hebung sich die Reformatoren ganz besonders angelegen sein liessen. Bevor aber nicht auf dieser breiteren Grundlage der Erziehung reichlich Erfahrungen gemacht oder praktische Resultate erzielt waren, konnte selbstverständlich von einer wissenschaftlichen Bearbeitung nicht die Rede sein. Es sind desshalb auch die Leistungen der Reformatoren auf dem Gebiete der Erziehungstheorie im ganzen und grossen nicht bedeutsamer als die der Humanisten, nur dass sie die ächt christlichen und daher auch ächt menschlichen Erziehungsideale mit den humanistischen Bestrebungen verschmolzen und durch die Verkündigung des allgemeinen Priesterthums und Errichtung allgemeiner Volksschulen die wissenschaftlichen Untersuchungen auf das Wesen der allgemein menschlichen Natur hinleiteten. Betrachteten sie selber auch die Natur des Menschen noch mit dogmatischen Voraussetzungen, so wiesen sie doch der Pädagogik die Wege, welche allein sie ihrem Ziele entgegenführen konnten. Was die ganze bisherige Entwicklung nicht zu Stande gebracht, das leistete die

Reformation für die Pädagogik: die Aufstellung eines allgemein menschlichen Ideales, die Gewinnung eines durchgreifenden, bestimmten Princips und die Berücksichtigung der menschlichen Natur. Jedoch war es erst der Pädagogik der Zukunft aufbehalten, diese Errungenschaften der Reformation von ihren fremden Bestandtheilen zu entbinden und sich des Besitzes derselben in ihrer Reinheit durch wissenschaftliche Läuterung immermehr zu vergewissern.

Die Ansichten Luther's über die Erziehung finden sich nur zerstreut in seinen Werken vor, da er eine speciell pädagogische Schrift nicht verfasst hat; dagegen sind von Melanchthon, dem „*praeceptor Germaniae,*" zu merken: „*de artibus liberalibus,*" 1517 und „*sermo de corrigendis adolescentiae studiis,*" 1518; von Zwingli: „*quo pacto ingenui adolescentes formandi sint,*" 1523; von Budäus: „*de studio literarum recte et commode instituendo,*" 1533; von Vives: „*de tradendis disciplinis sive de institutione christiana libri* V," 1536; von Camerarius: „*praecepta vitae puerilis,*" 1552.

Zweite Periode.

Die ersten Versuche einer freien wissenschaftlichen Behandlung der Pädagogik.

I. Abschnitt.

Der objektive Naturalismus.

§ 7.

Comenius.

Es bedurfte einer geraumen Zeit, bevor die pädagogischen Errungenschaften der Reformation praktisch verwerthet und wissenschaftlich verarbeitet wurden. Wie in den ersten Jahrhunderten des Christenthums, so war man auch jetzt bestrebt, die neue Lehre in eine feste Form zu bringen, zumal der Kampf mit der katholischen Kirche eine wissenschaftliche Auseinandersetzung und Begründung der Abweichungen erheischte. Es ist daher erklärlich, dass auch jetzt wieder das kirchliche Interesse stark in den Vordergrund trat und alles sonstige Interesse durch die politischen Wirren, welche die Reformation nothwendig zur Folge haben musste, vollends absorbirt wurde. Noch unter theilweiser Mitwirkung der Reformatoren wurde das Schulwesen durch „Schulordnungen" fest geregelt, durch welche aber die Schulen einen kirchlichen Charakter erhielten und die eine freiere Entwicklung nicht gestatteten. Die Volksschulen genügten kaum den bescheidensten Ansprüchen, während der Formalismus der höheren Schulen immer noch nur eine trockne Verstandesbildung ermöglichte. Nur hier und da machte die Reformation ihren Einfluss auch auf die Pädagogen geltend, unter denen besonders Valentin Friedland gen. Trotzendorf († 1556) in Goldberg, Johannes Sturm († 1589) in Strassburg und Michael Neander († 1595) in Ilfeld durch ihre praktische Thätigkeit hervorleuchten.

Die erste Opposition gegen den übrigens nicht nur in Deutschland herrschenden Dogmatismus der Kirche und den unfruchtbaren Formalismus der Schule ging von einem Manne

aus, dessen Landsleute seit je mehr den materiellen als idealen Bestrebungen zugeneigt sind: es war der Engländer **Baco von Verulam** (1561—1626), dessen Hauptwerk „*novum organon*“ 1605 und 1612 in zwei Theilen erschien.

In seinem Kampfe gegen den von Aristoteles herrührenden Formalismus erklärt Baco die Logik für unfähig zur Erlangung der Erkenntniss, da der logische Syllogismus seiner Form nach nur uns schon Bekanntes verknüpft und bei falscher Beobachtung dem Inhalte nach selbst bei formeller Richtigkeit doch nur Falsches ergiebt. Soll aber die Erkenntniss den Dingen adäquat werden, so muss man sich vor allen Vorurtheilen, vornehmlich vor vier Idolen (*idola tribus, specus, fori, theatri*) hüten. Damit die Wissenschaft ein Bild des Wirklichen sei, darf die Natur nicht anticipirt, sondern muss interpretirt werden, indem durch genaue Beobachtung vermittelst der Induktion die Naturgesetze gewonnen werden: Die wahre Induktion tappt nicht blind umher, sondern verfährt methodisch, indem sie einzelne Thatsachen sammelt, vergleicht, die Bedingungen derselben untersucht und die wesentlichen von den zufälligen sondert. Zu solchem methodischen Verfahren bedarf es der Kunst des Experimentirens, die besonders die prärogativen Instanzen herauszufinden weiss, d. h. solche Fälle, die über eine ganze Klasse ähnlicher Fälle mit einem Zuge entscheiden. Hat auf diese Weise die methodische Induktion durch das Experiment zum Gesetz geführt, so führt die Deduktion zur Anwendung des Gesetzes, zu neuen Experimenten, zur Erfindung. Diese empirische Naturbeobachtung darf sich nur an die wirkenden, nicht an die Zweckursachen halten, denn nur jene geben Aufschluss über die Bedingungen einer Thatsache. Durch Auffindung immer höherer Gesetze und durch Beobachtung der natürlichen Aehnlichkeiten der Dinge gelangt man endlich zur Erkenntniss der Welt als eines einheitlichen lebendigen Organismus. Der Eintheilung der Wissenschaften legt er die drei Hauptseelenkräfte zu Grunde, indem er 1. dem Gedächtniss die historischen Wissenschaften anweist, 2. der Phantasie die Kunst, 3. der Vernunft die ei-

gentliche Wissenschaft, welche die Ursachen der Dinge sucht. Die letztere zerfällt in die Wissenschaft der übernatürlichen und der natürlichen Ursachen. Die Erkenntniss der Dinge aus natürlichen Ursachen oder die Philosophie hat drei Objekte: Gott, die Welt und den Menschen. Die noch nicht vorhandene *philosophia prima* stellt die Axiome auf, die allen Wissenschaften gemein sind; die natürliche Theologie erkennt Gott nur durch das Medium der Dinge und ruht auf der theoretischen Naturphilosophie, deren erster Theil, die Physik, die wirkenden Ursachen, deren zweiter, die Metaphysik, die Finalursachen sucht. Die Wissenschaft vom Menschen umfasst: a. die Physiologie, b. die Psychologie, c. die Logik, d. die Ethik, e. die Politik. Der Psychologie ist die Pädagogik untergeordnet. —

Schon durch die Entdeckung Amerika's gestaltete sich die empirische Ansicht der Welt völlig um, und durch die Entdeckungen eines Kopernikus, Galiläi, Kepler begann sich überall der Geist der Naturforschung zu regen. Die Bestrebungen dieser Zeit in ein System zusammengefasst und wissenschaftlich begründet zu haben, das ist daher das wesentliche Verdienst Baco's.

Wie auf die Wissenschaft überhaupt, so übte der neue Zeitgeist auch auf die Pädagogik einen günstigen Einfluss aus, indem er auch sie von den Banden des kirchlichen und wissenschaftlichen Dogmatismus befreite und sie bewog, auf Beobachtung und Erfahrung ihre Theorie zu begründen. Die „Natur" wurde jetzt das Losungswort für die Pädagogen wie für die Philosophen, und man glaubte nur ihren Spuren folgen zu dürfen, um das Problem der Erziehung auf die einzig richtige weil — „naturgemässe" Weise zu lösen. So verkündete Wolfgang Ratich († 1635) der Welt in geheimnissvollen Worten, dass es ihm endlich gelungen sei, eine naturgemässe Methode zu erfinden, nach welcher er jeden jedwede Sprache auf eine leichte und angenehme Weise in unglaublich kurzer Zeit sprechen lehren wolle, deren Quintessenz die allerdings pädagogische Wahrheit war: „alles nach Ordnung und Lauf der Natur, denn alles widernatürliche und

gewaltthätige Lehren und Lernen ist schädlich und schwächt die Natur". Wie wichtig und richtig auch die pädagogische Erfindung Ratich's war, so ist er für die wissenschaftliche Pädagogik doch nicht von epochemachender Bedeutung; denn einerseits beschränkt sich sein Verdienst nur auf die Aufstellung einer neuen Unterrichtsmethode, und andrerseits lässt er auch hierbei ein bestimmtes, konsequent durchgeführtes Princip vermissen. Doch ist Ratich's Verdienst in sofern nicht zu unterschätzen, als ein anderer Pädagoge das Richtige seiner Ansichten in einem grösseren Ganzen verwerthete und also theilweise wenigstens auf seinen Schultern steht: es ist Comenius.

Johann Amos Comenius (1592—1671) ist für die Geschichte der wissenschaftlichen Pädagogik von gradezu epochemachender Bedeutung, da er zuerst von einem Principe aus das Gesammtgebiet der Erziehung darzustellen versuchte. Sein Hauptwerk, die *„didactica magna s. omnes omnia docendi artificium"*, ist also **der erste Versuch einer vollständigen Theorie der Erziehung.**

Das Hauptziel des Menschen ist nach Comenius der Genuss der ewigen Seligkeit in und mit Gott; nur in dem Grade entspricht er dem Begriffe „Mensch", als er dieses Ziel erreicht. Als sinnliches Wesen vermag jedoch der Mensch sein Ziel nicht unmittelbar zu erreichen, wesshalb er sich in diesem irdischen Leben für das himmlische Ziel vorbereiten soll. Er führt daher ein dreifaches Leben auf Erden: ein vegetatives, ein animalisches und ein intellektuelles, von denen aber nur das letzte ein wirkliches Leben ist. Aus seinem irdischen Leben erwachsen dem Menschen drei Aufgaben, nämlich dass er das vernünftige Geschöpf, das über die Geschöpfe herrschende Geschöpf und als Geschöpf des Schöpfers Abbild und seine Freude sei. Soll aber der Mensch ein Abbild Gottes sein, so folgt daraus, dass ihm von Natur der Trieb eingepflanzt ist, aller Dinge kundig, der Dinge und seiner selbst mächtig zu sein und sich und alles auf Gott als die Quelle aller Dinge zu beziehen, oder mit andern Wor-

ten: er besitzt von Natur den Trieb nach Bildung, Tugend und Frömmigkeit; doch diese selber vermag die Natur nicht zu geben, sondern werden nur durch den Unterricht erworben, der den Menschen in Wissenschaft, Tugenden und Religion einweiht. Hieraus ergiebt sich, dass es Aufgabe der Schule ist, die Anlagen und Wissenschaften auszubilden, die Ausdrucksweise zu verfeinern, die Sitten zu veredeln und zur Gottesverehrung zu erziehen.

Das Wesen der Seele besteht in drei Grundkräften, in der Erkenntniss, dem Willen und in dem Gedächtniss oder dem Gewissen, welchen jene „drei Zierden der Seele" entsprechen: die Bildung, die Tugend und die Frömmigkeit. Wie schon die Ansicht des Comenius von dem dreifachen Leben des Menschen ganz Aristotelisch war, so stimmt er auch dem Grundsatze dieses Philosophen bei: *„nihil est in intellectu, quod non fuerit in sensu"*; der Seele sind alle Fähigkeiten und alle allgemeinen Begriffe angeboren, und es kommt nur darauf an, diese Potentialitäten zu Aktualitäten zu entbinden. Von Natur angeboren ist allen Menschen das Streben nach Erkenntniss, die Harmonie der Sitten und die Liebe zu Gott, denn der Grundtypus der menschlichen Natur ist bei allen Menschen derselbe. Die individuelle Verschiedenheit besteht nur in dem Uebermaass oder dem Mangel der natürlichen Harmonie, in deren Beseitigung die Hauptaufgabe der Erziehung und des Unterrichts besteht. Daher kann der Mensch auch nur durch die Erziehung zum Menschen werden, und nur nach dem Maasse seiner Bildung bestimmt sich der Werth desselben. Die einzig richtige Methode der Erziehung und des Unterrichts giebt uns die Natur an die Hand. Da jedes Wesen sich von selber seiner Natur gemäss entwickelt, so genügt es, die Wirksamkeit derselben zu fördern und etwaige Hindernisse zu beseitigen. Indem Comenius nun nach Anleitung der objektiven Natur die allgemeinen Grundsätze für ein sicheres, leichtes, gediegenes und schnelles Lehren entwickelt, geht er zur speciellen Methode der Wissenschaft, der Künste, der Sprachen, der sittlichen Bildung und der Frömmigkeit über und schliesst mit der Eintheilung der Schulen. —

Wie sehr auch Comenius bemüht ist, seine Theorie streng systematisch aufzubauen, so fällt doch bei näherer Betrachtung derselben ein **Grundirrthum** sogleich in die Augen, der den Werth des ganzen Systems äusserst in Frage stellt. Es ist durchaus richtig, wenn Comenius seine Erziehungsgrundsätze aus der Natur ableiten will; statt aber das innerste Wesen und die eigenste Natur des Menschen zu erforschen und darauf seine Theorie zu begründen, belauscht er — das Leben der Vögel, das Wachsen der Bäume oder das stille Wirken der Sonne und substituirt so für die eigenste Natur des Menschen die **objektive Natur!** Und doch versteht er unter „Natur“ den ersten und ursprünglichen Zustand, zu welchem, als zu unserm Ursprunge, wir zurückgebracht werden sollen, und unter der „Stimme der Natur“ die allgemeine Vorsehung Gottes oder den unaufhörlichen Einfluss der göttlichen Güte, alles in allen zu wirken, nämlich in einem jeden Geschöpfe das, wozu er es bestimmt hat. Das vegetative und animalische Leben in der Natur ist nach Comenius selber kein wirkliches, sondern das wahre Leben ist nur das intellektuelle oder geistige Leben des Menschen. Es mögen sich immerhin in beiden einzelne Analogieen auffinden lassen, doch ist es durchaus unstatthaft und wenig wissenschaftlich, aus jenem als dem Niederen Grundsätze für das Höhere zu entwickeln. Der Grund für diese Ueberschätzung der objektiven Natur ist aber jene Zeitströmung, welche in Baco ihren eifrigsten Vertreter fand, und der auch Comenius zum Opfer fiel. Daher auch dem abstrakten Formalismus und Wortunterricht gegenüber das allerdings berechtigte Dringen desselben auf Sachunterricht, zu dem freilich der *„orbis pictus“* einen merkwürdigen Kontrast bildet. Auch darin zollt Comenius seiner Zeit seinen Tribut, dass er die Aufgabe des Menschen aus dem Hauptziel desselben mehr biblisch als wissenschaftlich begründet, wesshalb er gezwungen ist, bald Tugend und Frömmigkeit zu sondern, bald statt der erforderlichen Dreitheilung eine Viertheilung zu setzen. Ebenso wenig wissenschaftlich ist die gewaltsame Ableitung der „drei Zierden der Seele“ aus ihren drei Grundkräften, sowie auch das

Gewissen mit dem Gedächtniss zu identificiren. Ueberhaupt ist die Psychologie des Comenius völlig unzureichend und nur zum Aufputz benutzt, da im Verlaufe weiter keine Konsequenz daraus gezogen wird.

Trotzdem aber sind die Leistungen des Comenius epochemachend, weil er zuerst es versuchte, von einem Principe aus die gesammte Erziehungstheorie abzuleiten, und indem er den Spuren der Natur folgte, die Pädagogik aus den Banden eines kirchlichen Dogmatismus befreite. —

„Didactica magna" 1629. —

Schon die Vernunft lehrt, dass ein so vorzügliches Geschöpf wie der Mensch für ein vor allen Geschöpfen vorzüglicheres Ziel bestimmt sei; ohne Zweifel also ist, dass der mit Gott, dem Höhepunkte aller Vollkommenheit, Ehre und Glückseligkeit, Verbundene mit ihm die vollkommenste Ehre und Glückseligkeit in alle Ewigkeit geniesse.

Die Beschaffenheit unsres Wesens zeigt uns aber, dass dasjenige, was in diesem Leben uns zu Gebote steht, nicht ausreiche. Denn ein dreifaches Leben führen wir hier: ein vegetatives, ein animalisches und ein intellektuelles oder geistiges; und von diesen zeigt sich das erste nirgends ausser dem Leibe, — das zweite erstreckt sich mittels der Verrichtungen der Sinne und der Bewegung auf Gegenstände, — das dritte kann auch abgesondert bestehen. Da nun ersichtlich ist, dass diese höchste Stufe des Lebens von den ersteren sehr in uns verdunkelt und gehemmt wird, so folgt mit Nothwendigkeit, dass es zukünftig sein müsse, wo es zur vollen Entfaltung gebracht wird.

Alles, was wir in diesem Leben treiben und tragen, zeigt uns, dass wir hier das letzte Ziel nicht erreichen, sondern dass alles an uns, auch wir selbst, anderswohin strebt. Denn was wir sind, treiben, denken, sprechen, anstellen, erwerben, besitzen, ist nichts Anders, als eine gewisse Stufenleiter, auf der wir, indem wir weiter und weiter vorrücken, nach den höhern Stufen beständig emporklimmen, ohne doch jemals die oberste zu erreichen. Denn ursprünglich ist der Mensch nichts, wie er seit Ewigkeit nichts war; dann nimmt er im Mutterschooss seinen Anfang aus einem Tropfen väterlichen Blutes. Was ist also der Mensch

zuerst? Eine form- und vernunftlose Masse. Dann nimmt er die Umrisse eines Körperchens an, aber ohne Sinn und Bewegung. Hierauf fängt er an sich zu bewegen, tritt durch die Kraft der Natur an's Licht, und es öffnen sich ein wenig die Augen, die Ohren und die andern Sinne. Mit der Zeit giebt sich der innere Sinn kund, wenn er wahrnimmt, dass er sieht, hört und empfindet. Hierauf zeigt sich der Verstand, indem er die Verschiedenheit der Dinge bemerkt, und endlich ergreift der Wille, indem er sich gewissen Dingen anschliesst, von anderen sich abwendet, den Dienst eines Lenkers.

Aber auch in jenen einzelnen Stücken findet eine vollständige Abstufung statt. Denn allmälig auch bricht die Erkenntniss der Dinge hervor, wie aus tiefer Finsterniss der Nacht der Glanz der Morgenröthe auftaucht, und immerfort, so lange das Leben dauert, tritt immer mehr des Lichtes hinzu (wenn der Mensch nicht überhaupt zum Thiere herabsinkt) bis zum Tode. Ebenso sind anfangs unsere Handlungen spärlich, schwach, roh und sehr verworren; allmälig dann entfalten sich mit den Kräften des Körpers auch die guten Eigenschaften der Seele, so dass uns während des ganzen Lebens (wenn anders nicht der äusserste Stumpfsinn uns erfasst und uns lebendig begräbt) nie Gelegenheit zum Handeln, zu Anschlägen und Ausführungen fehlt; und alles dies strebt immer höher in einem edlen Geiste, ohne jedoch eine Grenze zu erreichen. Denn nicht ist diesem Leben je ein Ende der Wünsche und Bemühungen zu finden.

Dreifach ist also jedem von uns das Leben und des Lebens Herberge bereitet: der Mutterschooss, die Erde, der Himmel. Aus dem ersten treten wir in das andere durch die Geburt ein, aus dem zweiten in das dritte durch den Tod und die Auferstehung, aus dem nirgendshin in Ewigkeit. Im ersten empfangen wir nur das Leben mit der ersten Bewegung und Empfindung, im zweiten Leben, Bewegung, Empfindung, mit den Uranfängen der Erkenntniss, im dritten die ganze Fülle aller.

Jenes erste Leben ist ein vorbereitendes für das zweite, das zweite für's dritte, das dritte besteht in sich selbst, ohne Ende. Der Uebergang vom ersten zum zweiten und vom zweiten zum dritten ist beengt und mit Schmerz verbunden, und in beiden Fällen gelangen Hüllen oder Schalen zum Ablegen (dort nämlich die Nachgeburt, hier der Or-

ganismus des Körpers selbst), wie wenn aus zerbrochenem Ei das Hühnchen hervorkriecht. Die erste und zweite Herberge also sind Werkstätten vergleichbar, in denen gebildet wird — hier der Körper für den Gebrauch des nachfolgenden Lebens, dort aber die vernünftige Seele zum Gebrauch für das ewige Leben, die dritte Herberge wird beider Vollkommenheit und Befriedigung selbst herbeiführen.

Dass dieses Leben, da es anderswohin strebt, nicht im eigentlichen Sinne des Wortes Leben sei, sondern nur die Einleitung für ein wahres, immerfort dauerndes, wird bestätigt erstens durch uns selbst, dann durch die Welt und endlich durch die heilige Schrift.

Wenn wir uns selbst betrachten, so sehen wir alles an uns so stufenweise fortschreiten, dass allemal etwas Vorhergehendes dem Nachfolgenden den Weg bahnt. Die sichtbare Welt aber selbst, an welchem Theile wir sie auch betrachten, legt dafür Zeugniss ab, dass sie zu keinem andern Zwecke geschaffen ist, als dass sie zur Erzeugung, Ernährung und Uebung des Menschengeschlechts diene. Und die heilige Schrift bezeichnet das Leben als einen Weg, eine Wanderung, eine Thür, ein Harren, uns aber als Pilgrime, Fremdlinge, Gäste, die auf eine andere Stadt und zwar auf eine bleibende hoffen.

Das letzte Ziel des Menschen ist also offenbar die ewige Seligkeit mit Gott; untergeordnet aber und diesem Durchgangsleben dienend sind die Ziele, welche aus den Worten des göttlichen Rathschlusses erhellen, als er den Menschen erschaffen wollte: Lasset uns Menschen machen zu einem Abbild und Gleichniss unser selbst, das da vorgesetzt sei den Fischen des Meeres, den Vögeln des Himmels und den Thieren der ganzen Erde.

Hieraus erhellt, dass der Mensch unter die sichtbaren Geschöpfe desshalb gestellt ist, dass er I. das vernünftige Geschöpf, II. das über die Geschöpfe herrschende Geschöpf und III. als Geschöpf des Schöpfers Abbild und seine Freude sei. Diese drei Stücke sind mit einander so verbunden, dass keine Grenzscheide zwischen ihnen zugegeben werden kann, weil die Basis des gegenwärtigen und zukünftigen Lebens auf ihnen begründet ist.

I. Das vernünftige Geschöpf zu sein besteht darin, Erforscher, Namengeber und Berechner aller Dinge zu sein, d. h. wissen und benennen zu können und einzusehen, was die Welt alles enthält, zu kennen die Welteinrichtung und die Gewalt der Elemente, Anfang, Ende

und Mittel der Zeiten, die Veränderung der Sonnenwenden und die Abwechselung der Jahreszeiten, die Jahresumläufe und die Stellungen der Sterne, des Naturell der lebenden Wesen und die Seele der Thiere, die Kräfte der Geister und die Gedanken der Menschen, die Verschiedenheiten der Pflanzen und die Kräfte der Wurzeln, mit einem Worte, alles, was verborgen und offenbar ist. Dahin gehören auch die Kenntniss der Handwerker und die Kunst der Rede; damit nichts sei in irgend einem Dinge, grossem sowohl als kleinem, das ihm unbekannt wäre. Denn so wird er dann wirklich die Bezeichnungen eines vernunftbegabten lebenden Wesens bewahren können, wenn er die Beschaffenheit aller Dinge kennet.

II. Herr der Geschöpfe zu sein besteht darin, jedes Ding seinem rechtmässigen Zwecke zuzuweisen und dadurch nützlich zu seinem Vortheile zu verwenden, unter den Geschöpfen allenthalben königlich, d. i. würdevoll und tugendhaft aufzutreten und so die ihm zu Theil gewordene Würde zu wahren, keinem Geschöpfe, auch selbst dem eigenen Fleische nicht, sich zu eigen zu geben, alle Dinge frei zu seinem Dienste zu verwenden, und nicht aus dem Auge zu setzen, wo, wann, welchergestalt und in wieweit es dem Körper zu gehorchen habe, wo, wann, welchergestalt und in wieweit es dem Nächstliegenden zu willfahren habe; mit einem Worte, klüglich alle Bewegungen und Handlungen, äussere, wie innere, eigene, wie fremde, beherrschen zu können.

III. Endlich Abbild Gottes zu sein besteht darin, die Vollkommenheit seines Urbildes lebendig darzustellen.

Hieraus folgt, dass dem Menschen von Natur eingepflanzt ist, dass er a. aller Dinge kundig, b. der Dinge und seiner selbst mächtig sei und c. auf Gott, die Quelle aller Dinge, sich und alles beziehe. Diese drei Stücke drücken wir gewöhnlich mit den Worten aus:

I. Unterricht (Bildung),

II. Tugend oder gute Sitten,

III. religiöse Gesinnung oder Frömmigkeit.

Unter der Bezeichnung Unterricht umfassen wir das Kennenlernen aller Künste und Sprachen, unter Sitten nicht bloss den äusseren Anstand, sondern auch die innere und äussere Verbindung der Regungen; unter religiöser Gesinnung aber jene innere Verehrung, mittels deren sich der Geist des Menschen mit dem höchsten Willen (Wesen) verbindet und sich ihm anschliesst, indem er ihn erkennt.

In diesen dreien liegt der ganze Vorzug des Menschen, weil sie allein die Grundlage des gegenwärtigen und zukünftigen Lebens sind; alles Uebrige (Gesundheit, Stärke, Wohlgestalt, Reichthum, Würde, Freundschaft, Wohlergehen und langes Leben) ist nichts, als Zugabe und äussere Lebenszierde, wenn es ihnen Gott daran giebt, aber überflüssiger Schein, unnütze Lasten, schädliche Hindernisse, wenn irgend jemand gierig nach ihnen hascht, sich ihnen allzusehr hingiebt, sich ihrer — unter Vernachlässigung jener höheren — bemächtigt und damit beladet.

Die Natur hat bereits den Saamen jener drei Dinge (Bildung, guter Sitten und religiöser Gesinnung) in uns gelegt. Unter Natur (natürlicher Beschaffenheit) verstehen wir den ersten und ursprünglichen Zustand, zu welchem als zu unserm Ursprunge, wir zurückgebracht werden sollen. Wir verstehen auch unter der Stimme der Natur die allgemeine Vorsehung Gottes oder den unaufhörlichen Einfluss der göttlichen Güte, alles in allen zu wirken, nämlich in einem jeden Geschöpfe das, wozu er es bestimmt hat. Was ist, ist zu etwas da, und dass es dies erreichen könne, darum ist es mit gewissen nöthigen Organen und Hülfsmitteln ausgestattet, ja sogar auch mit einem gewissen Triebe, dass nichts Unfreiwilliges und sich Entgegensträubendes zu seinem Ziele geführt werde, sondern schnell und mit Vergnügen, auf Antrieb der Natur selbst, dass es Schmerz bereitete und den Tod, wenn es verhindert würde. Es ist also gewiss, dass der Mensch auch 1. zum Verständniss der Dinge, 2. zur Harmonie der Sitten und 3. zur Liebe Gottes über alles geboren, geeignet und gemacht sei, und dass die Wurzeln dieser drei Dinge in ihm ebenso sicher liegen, wie an einem Baume die ihm untergebreiteten Wurzeln.

1. Dass jeder Mensch so geboren wird, dass er geeignet ist, die Kenntniss der Dinge zu erlangen, ist offenbar. Denn erstens: Er ist das Ebenbild Gottes, und muss als solcher auch die Züge des Urbildes wiedergeben. Da nun unter den übrigen Eigenschaften Gottes die Allwissenheit hervorragt, so muss nothwendigerweise etwas dem Aehnliches im Menschen hervorleuchten. Und in der That erfasst unser Geist nicht bloss das Naheliegende, sondern bringt auch das Entfernte sich näher, erhebt sich zu steilen Anhöhen, spürt das Verborgene auf, enthüllt das Verdeckte und beschäftigt sich damit, das Unerforschliche zu untersuchen; — bis zu dem Punkte unbegrenzt, unend-

7*

lich ist er. Der Geist des Menschen ist von so unerfüllbarer Fassungskraft, dass er in seinem Erkennen gradezu das Bild eines Abgrundes darbietet. Unser Körperchen wird umschrieben von sehr engen Grenzen: die Stimme verbreitet sich ein wenig weiter; das Gesicht begrenzt des Himmels Höhe; dem Geiste kann weder im Himmel, noch irgendwo ausserhalb desselben eine Grenze gesteckt werden: wie über der Himmel Himmel, so in der Hölle Abgrund — erhebt er sich dort und stürzt sich hier hinab, und wenn sie tausendmal weiter wären, als sie sind, er durchdränge sie doch mit unglaublicher Schnelligkeit. Und wir wollten verneinen, dass ihm alles zugänglich wäre? verneinen, dass er empfänglich wäre, alles zu fassen? Zweitens: Der Mensch ist von den Philosophen ein Mikrokosmos, eine Welt im Kleinen, genannt worden, indem er zusammengedrängt alles umfasst, was weit und breit durch die grosse Welt (den Makrokosmos) ausgebreitet erscheint. Wie in dem Samenkorn die spätere Gestalt der Pflanze oder des Baumes schon vorgebildet, wenn auch noch nicht wirklich ist, so kann auch nichts in den Menschen von aussen hineingetragen werden, sondern was er in sich selbst zusammengefaltet (angelegt) besitzt, das allein muss entwickelt und entfaltet, und, was ein jedes sei, muss deutlich gezeigt werden. Ausserdem sind drittens der uns innewohnenden vernünftigen Seele Organe beigegeben, gleichsam wie die Ausspäher und Kundschafter, mit deren Hülfe jene alles, was ausser ihr ist, verfolgt: Gesicht, Gehör, Geruch, Geschmack, Gefühl, so dass von dem, was nur immer an Geschöpfen irgendwo ist, ihr nicht verborgen sein kann. Da nun also die sichtbare Welt nichts hat, was nicht gesehen, gehört, gerochen, geschmeckt, gefühlt werden kann, desshalb kann auch unterschieden werden, was und welcher Art es sei. Es folgt daraus, dass die Welt nichts enthält, was der mit Sinnen und Vernunft begabte Mensch nicht fassen könnte. Dem Menschen ist viertens auch eingepflanzt das Verlangen zu wissen, und nicht allein Ertragen der Arbeit, sondern auch der Trieb darnach. Es zuckt dies ja schon im ersten Kindesalter hervor, und begleitet uns durch das ganze Leben.

2. Dass die Uebereinstimmung der Sitten dem Menschen natürlich ist, sahen selbst die Heiden ein, obwohl sie diese Funken als ihre Fackeln hinstellten. Ueberhaupt aber findet der Mensch an der Harmonie Wohlgefallen und strebt ihr eifrig nach. Denn wer freute sich nicht über einen wohlgestalteten Menschen, wen ergreift nicht die Mu-

sik, oder wem schmeckten nicht wohlzubereitete Speisen? Offenbar, weil uns in allem diesen die Harmonie angenehm berührt. Aber auch der Mensch selbst ist nur Harmonie, sowohl in Rücksicht auf den Leib, wie auf die Seele. Denn wie die Welt das Abbild eines kunstreichen Uhrwerkes ist, in welchem alle Theile harmonisch in einander greifen, so auch der Mensch. Was nämlich als Körper mit wunderbarer Geschicklichkeit aufgebaut ist, das ist hier zuerst das bewegliche Herz, die Quelle des Lebens und der Handlungen; von ihm empfangen die übrigen Glieder die Bewegung und das Maass derselben. Das Gewicht aber, welches die Bewegung hervorbringt, ist das Gehirn, welches mittels der Nerven, gleichsam der Schnuren, die übrigen Räder (Glieder) hin- und herzieht. Die Mannigfaltigkeit aber der Verrichtungen innerlich und äusserlich ist jenes symmetrische Verhältniss der Bewegungen selbst. So ist in den Bewegungen der Seele das Hauptrad der Wille; die treibenden Gewichte sind die Wünsche und Gefühle, die dem Willen eine Neigung nach der einen oder andern Seite hin geben. Der Perpendikel, der die Bewegung öffnet und schliesst, ist die Vernunft, welche ausmisst und festsetzt, was, wo, wie weit festgehalten und geflohen werden soll. Die übrigen Bewegungen der Seele sind gleichsam die kleineren Räder, die dem Hauptrade folgen. Wenn daher den Wünschen und Gefühlen nicht ein allzu grosses Gewicht angehängt ist, und der Perpendikel, die Vernunft, recht sperrt und öffnet, so kann es nicht anders sein, als dass die Harmonie und die Uebereinstimmung der Tugenden folgt, nämlich die gehörige Mischung von Handeln und Dulden. So ist also in der That der Mensch nichts als Uebereinstimmung.

3. Dass die Wurzeln der **Religion** dem Menschen von Natur innewohnen, ist daraus zu erkennen, dass er Gottes Ebenbild ist; denn das Bild trägt Aehnlichkeit an sich; das Aehnliche aber findet Freude am Aehnlichen, das Gesetz aber aller Dinge ist unwandelbar. Da also der Mensch nichts hat, das ihm ähnlich ist, ausser ihn, nach dessen Bilde er bereitet ist, also folgt, dass es nichts giebt, wohin er durch seine Wünsche mehr gezogen wird, als der Brunnquell, dem er selbst entsprungen; nur ihn würde er hinreichend deutlich erkennen.

So hat also die Natur freilich nur die Samenkörner der Erkenntniss, Sittlichkeit und Religion verliehen; Erkenntniss, Tugend und Religion aber selbst giebt sie nicht. Man nennt daher mit Recht den Menschen ein schulbares Geschöpf; er kann nur Mensch werden, wenn

er unterrichtet wird, nur dann erreicht er seinen **Hauptzweck,** zu dem er geboren ist, dass er nämlich Mensch sein soll, d. h. ein vernünftiges Geschöpf, das über die Geschöpfe herrscht, dem das Bild seines Schöpfers aufgeprägt ist. Alle müssen also dahin gebracht werden, dass sie, in Wissenschaft, Tugenden und Religion recht eingeweiht, das gegenwärtige Leben nützlich hinbringen und für das künftige sich würdig vorbereiten können. Zwar erhebt sich der Mensch durch sich selbst zur menschlichen Gestalt (wie auch alles Thierische an ihm); aber zu einem vernünftigen, weisen, sittlichen und frommen Wesen kann er sich nicht erheben, ohne dass ihm zuvor die Reiser der Weisheit, Sittlichkeit und Frömmigkeit eingepfropft werden, und zwar in möglichst früher Jugend. Der Grund hierfür ist ein sechsfacher:

1. Die Ungewissheit des gegenwärtigen Lebens einerseits, und andrerseits die Unmöglichkeit, in jenem Leben das hier Versäumte nachzuholen, mahnen uns zur höchsten Eile.

2. Das Leben soll nicht mit Lernen, sondern mit Handeln hingebracht werden. Es sind dem Menschen also bei Zeiten die Sinne zur Betrachtung der Dinge zu öffnen, ihm, der während des ganzen Lebens vieles zu erkennen, zu versuchen und auszuführen hat.

3. Es ist auch die allen organischen Geschöpfen anhaftende natürliche Beschaffenheit, dass sie als zarte Wesen sehr leicht gebogen und gebildet werden, im abgehärteten Zustande aber die Willfährigkeit verweigern.

4. Damit der Mensch zur Menschenwürde sich erhebe und gebildet werde, hat ihm Gott die Jahre der Jugend verliehen, in denen er zu anderen Dingen unfähig, zur Ausbildung allein geeignet ist.

5. Das allein ist im Menschen fest und sicher, was er im ersten Lebensalter eingesogen hat. Endlich ist es

6. auch eine Sache von höchster Gefahr, wenn dem Menschen nicht gesunde Lebensregeln schon mit der Muttermilch eingeflösst werden.

Unzweifelhaft ist es demnach, dass die Jugend möglichst früh erzogen und unterrichtet werden muss, und zwar in gemeinsamen Schulen, deren Errichtung sowohl die löbliche Ordnung der Dinge als auch die Unkenntniss der Eltern erfordert.

Aus dem Vorhergehenden ergiebt sich nun das **Ziel der Schule,** welche danach trachten muss, dass durch ihre Vermittlung im ganzen Leben 1. die Anlagen und Wissenschaften und Künste ausgebildet,

2. die Ausdrucksweise verfeinert, 3. die Sitten zu Wohlanständigkeit herangebildet werden und 4. Gott von Herzen verehrt werde.

Es war ein weises Wort: Die Schulen wären „Werkstätten der Humanität", indem sie ohne Zweifel bewirkten, dass die Menschen wirklich Menschen würden, d. h. 1. vernünftige Geschöpfe, 2. Geschöpfe, welche über die andern Geschöpfe und über sich selbst herrschten, 3. Wesen zur Freude ihres Schöpfers. Dies geschieht, wenn die Schulen es sich angelegen sein lassen, Menschen auszubilden, die an Geist weise, in ihren Handlungen geschickt und von Herzen fromm sind. Dies Dreies ist demnach in allen Schulen der gesammten Jugend einzupflanzen, welches zu zeigen ist, nachdem hierfür der Grund zubereitet ist

1. aus den Dingen, die uns hier umgeben. Die Dinge selbst lassen sich nur in drei Kategorien eintheilen, nämlich in Dinge, welche sich einzig betrachten lassen, wie der Himmel, die Erde und was darin ist; sodann in Dinge, welche sich nachahmen lassen, wie die wunderbare Ordnung, welche sich überall kundgiebt, und die in gleicher Weise der Mensch in seinen Handlungen nachahmen soll; und endlich in Dinge, welche genossen werden sollen, wie die Gnade Gottes und sein mannigfaltiger Segen in Zeit und Ewigkeit. Wenn der Mensch diesem allen gewachsen sein soll, so muss er dazu angeleitet werden, kennen zu lernen, was sich ihm auf dieser bewundernswürdigen Schaubühne zum Betrachten darbietet, zu thun, was ihm zu thun auferlegt wird, und endlich zu geniessen, was ihm, wie einem Gastfreunde in seinem Hause, der allgütige Schöpfer mit milder Hand zum Genusse darreicht.

2. Wenn wir uns selbst anschauen, so bemerken wir ebenso, dass allen gleichmässig Bildung, gute Sitte und Frömmigkeit zukommen, mögen wir nun das Wesen unserer Seele in's Auge fassen, oder den Zweck unserer Erschaffung und unserer Einführung in die Welt.

Das Wesen der Seele ist aus drei Kräften zusammengefügt, aus dem Erkenntniss-, dem Willens- und dem Erinnerungsvermögen. Das Erkenntnissvermögen (der Verstand) erstreckt sich auf die Beobachtung der Unterschiede an den Dingen. Der Wille äussert sich in dem Verlangen nach den Dingen und zwar in der Erwählung der zuträglichen und in der Verwerfung der schädlichen. Das Gedächtniss aber bewahrt das, was Verstand und Wille sich je zu eigen gemacht, zu künftigem Gebrauche auf und gemahnt die Seele an ihre Abhängigkeit

und an ihre Pflicht, in Rücksicht darauf es auch Gewissen genannt wird. Damit also jene Kräfte sich ihren Verrichtungen recht unterziehen können, müssen sie darin ordentlich ausgebildet werden, was den Verstand erleuchtet, den Willen lenkt und das Gewissen wach erhält, damit der Verstand scharf eindringe, der Wille ohne Irrthum wähle und das Gewissen begierig alles auf Gott beziehe. Wie nun jene Kräfte (Verstand, Wille und Gewissen) nicht getrennt werden können, weil sie ein und dieselbe Seele ausmachen, so sollen auch jene drei Zierden der Seele, Bildung, Tugend und Frömmigkeit nicht getrennt werden.

Nachdem Comenius bewiesen, dass die Schulen seiner Zeit ihrer Aufgabe nicht gerecht würden, erbaut er auf jenen immerhin wissenschaftlich begründeten Grundsätzen ein konsequent durchgeführtes System, nach welchem die Jugend ihr endliches und ewiges Ziel sicher erreichen soll. Er verspricht, dass auf diese Weise

I. die gesammte Jugend, mit Ausnahme derer, denen Gott die Anlage versagt hat, gebildet werde,

II. und zwar in allen den Stücken, welche den Menschen weise, rechtschaffen und fromm zu machen im Stande sind.

III. Diese Bildung, gleichsam die Vorbereitung auf das Leben, soll vor dem reiferen Alter abgeschlossen werden.

IV. Sie soll stattfinden ohne Schläge, Härte und Zwang, möglichst leicht, angenehm und freiwillig.

V. Es soll nicht eine blendende, sondern eine wahre Bildung, nicht eine oberflächliche, sondern eine gediegene gegeben werden.

VI. Dieser Unterricht soll nicht mühevoll, sondern möglichst leicht sein.

Die einzige, aber durchaus hinreichende **Grundlage** für die Möglichkeit einer solchen Bildung ist folgende: Unfehlbar lässt sich ein jedes Wesen dahin, wohin es von Natur neigt, nicht nur leicht leiten, sondern es eilt vielmehr mit einer gewissen Lust dahin, so dass es ihm sogar Schmerz bereitet, wenn es abgehalten wird. Es ist daher nichts weiter nöthig, als ein ganz leiser **Anstoss** und ein geschicktes **Richtunggeben** (eine geschickte Direktion), sowie andrerseits darauf zu sehen, auf welche Weise

uns jene **Hindernisse**, welche uns die göttliche Vorsehung äusserlich zur Anreizung unseres Fleisses entgegengestellt hat, mit Gottes Hülfe entfernt werden können. Dies ist aber nur möglich

I. durch Verlängerung des Lebens, damit es für den vorgezeichneten Lauf ausreiche,

II. durch Verkürzung der Künste, damit sie der Lebensdauer entsprechen,

III. durch Ergreifen der Gelegenheit, dass sie nicht ungenützt entschlüpfe,

IV. durch Erschliessung der Erkenntnisskraft, dass sie die Sache leicht durchdringe, und

V. an Stelle einer seichten Beobachtung durch Feststellung eines unbeweglichen Fundaments, das nicht trügen kann.

Es müssen daher nach Anleitung der NATUR aufgesucht werden

die **Grundsätze**

der Lebensverlängerung, um alles Nothwendige zu lernen,
der Künsteabkürzung, um schneller zu lernen,
der Gelegenheitergreifung, um sicher zu lernen, und
der Urtheilsschärfung, um gründlich zu lernen.

Und in der That, Comenius folgt überall den Spuren der Natur in dem Vertrauen, dass die Grundlage zu dem beabsichtigten Gebäude keine andere sein kann, als dass wir diese Kunstverrichtungen den Gesetzen der Naturverrichtungen möglichst sorgfältig anpassen, und so wollen wir denn die Wege der Natur an dem Beispiele des Vogels, der seine Jungen ausbrütet, untersuchen, und indem wir wahrnehmen, dass ihre Spuren recht glücklich die Baumgärtner, Maler und Baumeister verfolgen, werden wir leicht einsehen, wie sie auch von den Bildnern der Jugend zu betreten sind.

Der „Grundsätze der Lebensverlängerung“ stellt Comenius z. B. zwei auf:

I. Dass der Körper vor Krankheit und Tod geschützt werde, und

II. dass der Geist befähigt werde, alles weislich zu verrichten.

Wie aber der Geist diese Befähigung erlange, das lehrt uns jener Vogel, der seine Jungen ausbrütet, auf's ausführlichste. Von den 9 Grundsätzen, welche sich hieraus ergeben, lautet der erste: „Die Natur ach-

tet auf die geeignete Zeit.“ Der Vogel z. B., der sein Geschlecht vermehren will, beginnt sein Werk nicht im Winter, wo alles friert und starrt, noch auch im Sommer, wo vor Hitze alles glüht und abgespannt ist, noch endlich im Herbste, wo die Lebenskraft aller Wesen im Niedergehen ist und der Winter naht, sondern im Frühlinge, wenn die Sonne neues Leben bringt. Es folgt daraus: I. Die Bildung des Menschen soll im Lebensfrühlinge beginnen, d. h. im Knabenalter. II. Die Morgenstunden sind für die Studien die geeignetste Zeit. III. Alles, was gelernt werden soll, muss so den Altersstufen entsprechend vertheilt werden, dass nichts zum Lernen aufgegeben wird, als was die Fassungskraft zulässt.

Weitere Grundsätze sind: „Die Natur bereitet sich erst den Stoff zu, bevor sie daran geht, ihm Gestalt zu geben.“ „Sie wählt für ihre Verrichtungen ein geeignetes Subjekt, oder bereitet es sich wenigstens gehörig zu, dass es geeignet werde.“ „Sie verwirrt sich nicht bei ihren Werken, sondern geht streng geschieden in den einzelnen Stücken vorwärts,“ u. s. w. Grundsätze der Leichtigkeit des Lehrens und Lernens sind z. B.: „Die Natur nimmt einen Anfang nur so, dass sie absondert.“ „Sie bringt erst den Stoff in die Lage, dass er der Formgebung begehrt.“ „Sie schreitet vom Leichteren zum Schwereren.“ „Sie überstürzt sich nicht, sondern geht langsam vorwärts.“

Auf die Grundsätze der Gediegenheit und der Schnelligkeit des Lehrens und Lernens folgen die Methoden der Wissenschaften, der Künste, der Sprachen, der sittlichen Bildung, endlich die Methode, Frömmigkeit einzuflössen.

Den Schluss bildet: die Idee der Mutterschule (bis zum 6.. Jahr), der Muttersprach- oder Volksschule (6.—12. Jahr), der lateinischen Schule (12.—18. Jahr), der Universität (18.—24. Jahr). —

Eintheilung.

Die Unterrichtslehre.

1. Kap. Der Mensch ist das letzte, vollkommenste und ausgezeichnetste Geschöpf.
2. „ Des Menschen letztes Ziel liegt über diesem Leben hinaus.
3. „ Dieses Leben ist nur vorbereitend für das ewige.

4. Kap. Es giebt drei Stufen der Vorbereitung für die Ewigkeit: das Kennenlernen seiner selbst (und aller Dinge in der Umgebung) das Sichbeherrschen und das Richten zu Gott.

5. „ Der Saame jener drei Dinge (Bildung, guter Sitten und religiöser Gesinnung) wohnt uns von Natur inne.

6. „ Der Mensch, wenn er Mensch werden soll, muss gebildet werden.

7. „ Die Bildung des Menschen geschieht sehr leicht im ersten Lebensalter, und sie kann nicht besser geschehen, denn da.

8. „ Die Jugend ist zu bilden und bedarf der Schulen.

9. „ Die gesammte Jugend beiderlei Geschlechts ist der Schule anzuvertrauen.

10. „ Der Unterricht in den Schulen soll allgemein sein.

11. „ An Schulen, die ihrer Aufgabe vollkommen entsprochen haben, hat es zeither gefehlt.

12. „ Die Schulen können in einen bessern Zustand gebracht werden.

13. „ Die Grundlage aller Schulverbesserungen ist eine sorgfältige Ordnung in allen Stücken.

14. „ Die genaue Ordnung der Schule ist von der Natur zu entlehnen, und zwar eine solche, welche keinerlei Hindernisse aufhalten können.

15. „ (9) Grundsätze der Lebensverlängerung.

16. „ Die allgemeinen Bedürfnisse für das Lehren und Lernen, oder: Wie muss gelehrt und gelernt werden, damit der Erfolg nicht ausbleibe?

17. „ (10) Grundsätze der Leichtigkeit des Lehrens und Lernens.

18. „ (10) Grundsätze der Gediegenheit des Lehrens und Lernens.

19. „ (8) Grundsätze, in knapper Kürze und Schnelligkeit zu lehren.

20. „ Die Methode der Wissenschaften im besondern.

21. „ Die Methode der Künste.

22. „ Die Methode der Sprachen.

23. „ Die Methode der sittlichen Bildung.

24. „ Die Methode, Frömmigkeit einzuflössen.

25. „ Wenn wir die vollständige Neugestaltung der Schulen nach den wahren Normen des wahren Christenthums wollen, so

müssen wir die Bücher der Heiden entweder ganz daraus entfernen oder wenigstens mit mehr Vorsicht als zeither behandeln.

26. Kap. Von der Schulzucht.
27. „ Von der Schule als Werkstätte in ihrer Viertheilung, entsprechend den Abstufungen des Alters und der Fortschritte.
28. „ Idee der Mutterschule.
29. „ Idee der Muttersprach- oder Volksschule.
30. „ Grundriss der lateinischen Schule.
31. „ Von der Universität.
32. „ Ueber die mit wirklicher Sorgfalt ausgeführte Ordnung der Schulen.
33. „ Von den nothwendigen Erfordernissen, um die praktische Anwendung dieser Universalmethode zu beginnen. —

II. Abschnitt.

Der subjektive Naturalismus.

§ 8.

Montaigne.

Der objektive Naturalismus des Comenius hatte das Verdienst, dass er zum ersten Male frei von dem kirchlichen Dogmatismus ein Princip aufstellte, nach welchem der Mensch nicht nur zum Geistlichen oder nur zum Staatsbürger, sondern eben zum Menschen erzogen werden sollte. Und nicht darin lag der Irrthum des Comenius, dass er in der „Natur“ den Schlüssel zur Lösung des Erziehungsgeheimnisses entdeckt zu haben glaubte, sondern darin, dass seine Interpretation dieses Wortes eine durchaus unrichtige war. Mit Recht lässt Comenius die objektive Natur nur ein Dämmerleben führen, aber grade desshalb vermag sie auch nicht für das specifisch menschliche Leben maassgebenden Normen oder Principien abzugeben; vielmehr sind diese in dem innersten Wesen des Menschen, in der menschlichen Natur selber zu suchen. Recht verstanden findet das Sokratische Wort auch hier seine Anwendung: „der Mensch ist das Maass aller Dinge,“ indem der

Mensch sich selber seine Gesetze vorschreibt und so als Autonom seinem wahren Wesen nach über den Gesetzen der objektiven Natur steht. Freilich ist es wiederum nicht der Mensch von heute oder gestern, nicht dieser oder jener Mensch mit seiner zufälligen Individualität, der den Maassstab „aller Dinge," mithin auch der Erziehung bilden könnte, sondern der Gattungsbegriff des Menschen oder der Mensch, wie er seiner Idee nach sein soll. Dass die geschichtliche Weiterentwicklung der Pädagogik nicht in dem wahren Wesen des Menschen, sondern in der zufälligen **subjektiven Natur** desselben die Erziehungsprincipien sucht, hat darin seinen Grund, dass die Geschichte sich stets nur in Extremen fortbewegt und sich der in der Mitte liegenden Wahrheit nur im unendlichen Process nähert. Aehnlich wie einst bei den Griechen die erwachende Reflexion den letzten Grund der objektiven Natur in sie selber hinein verlegte, die Sophisten aber in dem subjektiven menschlichen Geiste das Maass und das Princip aller Dinge erblickten, so entnahm auch Comenius seine Principien aus der objektiven Natur, während dieselben in der nun folgenden Periode des „subjektiven Naturalismus" aus dem menschlichen Individuum geschöpft werden. Die Entwicklung der subjektiven Eigenthümlichkeit und der individuellen Anlagen sind nunmehr der Zweck aller Erziehung; das Ziel des Menschen wird aber aus dem Jenseit in das Diesseit verlegt, indem er weniger zum Himmelsbürger als zum Weltbürger herangebildet werden soll. Die höhere Einheit der Menschen in Gott tritt in den Hintergrund, und das Individuum als solches wird sein eigener Mittelpunkt, das den Grund seines Handelns in sich selber trägt. Von Natur gut, entwickelt sich der Mensch gemäss seinen Anlagen von selber, und die Erziehung vermag im wesentlichen nichts Anderes, als dieser Entwicklung zu Hülfe zu kommen und besonders die schlechten Einflüsse von aussen abzuwehren oder doch in ihrer Wirkung zu schwächen. Wohl soll der Zögling ein tugendhaftes Leben führen, doch weniger aus Liebe zu Gott als vielmehr aus dem Grunde, weil nur bei einem solchen Leben die Ruhe des Gemüthes gewahrt wird, und ebenso wird er in Noth und Gefahr nicht auf Gottes

Hülfe verwiesen, sondern auf seine eigene Kraft, die desshalb schon von früh an gestählt werden muss: der Mensch muss selber denken und selber handeln lernen, damit er niemandes bedarf. Und endlich ist auch die Pflege des Körpers von grosser Wichtigkeit, da nur in einem gesunden Körper eine gesunde Seele wohnen kann.

Das etwa sind die charakteristischen Grundsätze dieser Periode, die bald mehr bald weniger schroff sich geltend machen. Der erste Vertreter derselben ist Montaigne.

Das Ziel der Erziehung findet **Michael v. Montaigne** (1533—1592) darin, dass der Zögling zu einem tugendhaften Leben angeleitet werde; die Ausübung der Tugend ist aber nützlich und angenehm und so wenig schwierig, dass sie Kindern eben sowohl als Erwachsenen, geistig wenig Befähigten wie fein Gebildeten, möglich ist. Der Zögling muss das Gute lieben und das Böse meiden lernen, nicht aber, weil er es nicht thun kann, sondern nicht thun will; er lebe mit der Welt und für sie, nehme an all ihren Freuden Theil und scheue sich nicht, selbst an Muthwillen und Ausschweifung einmal seine Kameraden zu übertreffen. Der Unterricht leite ihn an, selber zu denken und zu urtheilen, damit er sich nicht vor fremder Autorität beuge. Das Objekt des Unterrichts seien nicht sowohl fremde Sprachen als vielmehr die Muttersprache, nicht Wörter und Phrasen, sondern die Dinge selber: die Welt sei das Buch des Zöglings. Nur Nützliches lerne er und zwar auf angenehme Weise, ohne Zwang. Da jedes Kind nach seiner Individualität eine besondere Erziehungsweise verlangt, so halte man ihm einen Hofmeister; in der Schule muss die Erziehung eine uniforme sein. Auf die Spiele und Leibesübungen ist grosser Fleiss zu verwenden. —

Obgleich Montaigne den Zögling zur Tugend erzogen wissen will, so stellt er diese Forderung doch nur, weil dieselbe „nützlich und angenehm" ist; der wahre, ethische Werth der Tugend ist ihm dagegen fremd. Wie es der höchste Wunsch seines Lebens war, dasselbe angenehm hinzubringen, so hält Montaigne es überhaupt für den Zweck des mensch-

lichen Daseins, das Leben möglichst zu geniessen, wesshalb der Mensch, wenn es die Umstände wünschenswerth erscheinen lassen, gelegentlich auch einmal sich der Ausschweifung und dem Uebermaasse hingeben darf. Es kommt eben nur darauf an, ob die Enthaltsamkeit oder die Ausschweifung grösseren Nutzen und Genuss gewährt. Bei solcher Epikureischer Anschauung ist die wahre Tugend nur ein leerer Wahn, ein Kleid, das, wenn es unbequem sitzt, abgeworfen wird. Reicht der letzte Lebenszweck nicht über diese Erde hinaus, so wäre es allerdings thöricht, der Tugend auch nur das kleinste Opfer zu bringen, und es ist durchaus konsequent, wenn Montaigne die gemeine Nützlichkeit zur Triebfeder der menschlichen Handlungen macht. Der Mensch ist autonom, denn sein Wille ist ihm das höchste Gesetz; der Wille anderer wird nur in sofern und soweit respektirt, als seine Zurückweisung unsern Lebensgenuss verkümmern würde. Daher werden auch alle idealen Bildungsmittel vom Unterrichte ausgeschlossen und dem Zögling nur das geboten, was ihm in seinem irdischen Leben einst nützen kann. Und wie der sittliche Zwang verworfen wird, so auch aller Zwang beim Lernen; es gilt weder sittliche noch wissenschaftliche Autorität, die ja nur einen Zwang involviren würde, und der Zwang verkümmert wiederum den Lebensgenuss! Die Herausbildung der Individualität erfordert nothwendig einen Hofmeister, da eine gemeinsame Erziehung den Zögling wiederum unter den Zwang des Allgemeinen stellen würde. Und endlich ist die Pflege des Körpers für den vom grössten Werthe, der das Leben geniessen will, denn ein kranker Körper stumpft selbst gegen den schönsten Lebensgenuss ab.

Wenn auch Montaigne weder seine Principien irgendwie wissenschaftlich bewiesen noch seine Ansichten systematisch entwickelt hat, so sehen wir doch, dass seine pädagogischen Anschauungen von einer einheitlichen Grundlage getragen werden. Das wesentlichste Verdienst Montaigne's wie überhaupt dieser ganzen Richtung besteht aber darin, dass durch die Hervorhebung des Individuellen im Menschen auf die Nothwendigkeit des Studiums der menschlichen Natur hingewiesen wurde. Das Allgemeine wird nur durch das In-

dividuelle, oder — um mit Baco zu reden — das Gesetz wird nur durch das Experiment (Einzelne) erkannt. —

„Les essais de messire Michel, seigneur de Montaigne,“ *Bordeaux* 1580—88. —

Die menschliche Wissenschaft erscheint da, wo es sich um Erziehung und Unterweisung handelt, im höchsten Grade schwierig und wichtig. Wie in der Landwirthschaft die Arbeiten vor dem Pflanzen, gleichwie das Pflanzen selbst, von bestimmter Art und angenehm sind, aber dann, wenn das Gepflanzte keimt und emporwächst, die Behandlung sehr verschiedenartig und schwierig wird, so ist auch wenig Geschicklichkeit erforderlich, um einen Menschen zu pflanzen; allein nachdem er geboren ist, verursacht die Unterweisung und Erziehung vielfache ängstliche Sorgfalt und Mühe. Das Getriebe der menschlichen Neigungen ist in dem ersten Lebensalter so zart und undeutlich, die Hoffnungen, welche die Kinder erregen, sind so unsicher und trügerisch, dass sich schwerlich ein bestimmtes Urtheil darüber feststellen lässt.

Das **Ziel** der Erziehung muss sich in den Handlungen des Zöglings offenbaren. Man muss erkennen, dass er in seinen Unternehmungen Klugheit walten lässt, in seinem Verhalten sich Güte und Gerechtigkeit kundgeben, in seinen Reden Verstand und Anmuth, in Krankheiten Standhaftigkeit, Bescheidenheit bei seinen Spielen, Mässigkeit in seinen Freuden, Gleichgültigkeit gegen das, was seinem Geschmacke dargeboten wird, Ordnung in ökonomischer Hinsicht beweist. Wenn man nur die Begierden und den Willen zu zügeln im Stande ist, so habe man den Muth, einen jungen Menschen so zu erziehen, dass er sich jeder Nation und Gesellschaft, ja, wenn es nöthig ist, selbst der Unordnung und dem Uebermaass zu fügen verstehe. Er lebe der Sitte gemäss, lerne alles thun und liebe nur das Gute auszuüben. Der Zögling muss mit seinem Fürsten lachen, Muthwillen treiben, ausschweifen, selbst in der Ausartung sei er seinen Kameraden überlegen. Er unterlasse das Böse nicht, weil er es nicht thun kann, oder weil er es nicht kennt, sondern weil er es nicht thun will. Es ist ein grosser Unterschied, ob jemand das Böse nicht thun will, oder nicht zu thun weiss.

Soll dieses Ziel aber erreicht werden, so pflege man den Körper

nicht weniger als den Geist auf eine vernunftgemässe Weise. Denn das einzige **Mittel**, aus seinem Kinde einen tüchtigen Mann zu machen, ist, es in der Jugend nicht zu schonen, wenn man auch dabei öfter gegen die Regeln der Arzneikunst verstösst. Es ist nicht genug, den Zögling geistig anzustrengen; auch die Muskeln müssen gekräftigt werden. Wie oft wird das als Seelengrösse und Stärke des Geistes dargestellt, was vielmehr von der Dicke der Haut und der Festigkeit der Knochen abhängt. Man muss den Zögling an die Mühe und Beschwerlichkeit der Leibesübungen gewöhnen, um ihn zu befähigen, Verrenkungen, Kolik, Verbrennung, Gefangenschaft, ja selbst die Tortur zu ertragen; denn diese letzteren Leiden, denen die Guten wie die Bösen ausgesetzt sind, können auch ihn einmal treffen. Er lerne Anstrengung, Kälte, Wind, Sonne ertragen und Gefahren verachten, entwöhne sich aller Weichlichkeit und Verzärtelung in der Kleidung, im Schlafen, Essen, Trinken und gewöhne sich an alles. Er sei nicht ein aufgeputzter, geckenhafter Knabe, sondern ein frischer, kräftiger Junge. Auf die Spiele und Leibesübungen: das Laufen, das Ringen, die Musik, den Tanz, die Jagd, das Reiten und die Führung der Waffen ist grosser Fleiss zu verwenden; doch bilde sich der äussere Anstand und ein gefälliges Wesen zugleich mit der Seele. Man erzieht nicht eine Seele, nicht einen Leib, sondern einen Menschen; man muss nicht zwei daraus machen, und nicht das Eine ohne das Andere bilden wollen, sondern sie wie ein Paar an einen Wagen gespannte Pferde gleichmässig leiten. Den Reden des Zöglings darf man es nicht anmerken, dass er auf Leibesübungen mehr Zeit und mehr Sorgfalt verwende und glaube, der Geist müsse sich nur dann und wann üben; aber auch nicht umgekehrt.

Wie wird aber der Geist geübt?

Der Geist wird durch Unterricht und Erziehung gebildet, oder besser: durch **erziehenden Unterricht**.

Gleichwie die Bienen hier und da von den Blumen nehmen, aber daraus ihren Honig bereiten, der ganz ihr Eigenthum, der kein Thymian, kein Majoran mehr ist, — in gleicher Weise bilde der Zögling das um, was er von andern entlehnt, und vereinige die Elemente desselben zu neuen Verbindungen, um ein ihm eigenthümliches Werk daraus zu gestalten; sein Unterricht, sein Arbeiten und sein Studiren habe keinen andern Zweck, als die Bildung des Verstandes. „Der Verstand ist es, welcher sieht und hört; der Verstand ist es, welcher aus allem Nutzen

zieht, welcher alles anordnet und vollbringt, alles beherrscht und regiert; alle andern Dinge sind blind, taub und ohne Seele." Daher besteht auch der Gewinn, den uns unser Studium bringt, wesentlich darin, dass wir dadurch b e s s e r und w e i s e r werden. Wenn unsere Seele durch unser Studiren nicht auf einen bessern Weg gebracht, unser Urtheil dadurch nicht gesünder wird, so würde es ebenso gut sein, wenn unser Zögling unterdess die Zeit mit Ballspielen hingebracht hätte; dadurch würde doch wenigstens sein Körper frischer geworden sein. Man muss die Wissenschaft der Seele nicht wie ein Gewand anhängen, sondern man muss sie ihr einpflanzen; man muss die Seele nicht bloss damit benetzen, sondern färben. Wenn sie durch das Wissen nicht geändert, ihre Unvollkommenheit nicht gebessert wird, so wäre es wahrlich weit besser, dasselbe ganz wegzulassen. Es ist ein gefährliches Schwert, welches einen Herrn, dessen Hand schwach ist, und der es nicht zu gebrauchen weiss, nur hindert und verletzt. Bei Leuten, deren Seelen von Natur wie in Folge häuslicher Erziehung und durch Beispiele schlecht geartet sind, trägt die Wissenschaft schlechte Früchte; denn sie kann einer Seele kein Licht geben, die keins hat, und einen Blinden nicht sehend machen. Sie verleiht niemand das Gesicht, aber sie giebt dem Blicke die Richtung; sie bestimmt den Gang, vorausgesetzt, dass die Füsse gut und kräftig sind. Sie ist eine gute Arznei; allein keine Arznei bleibt unverändert und unverdorben in einem untauglichen Gefässe. Mancher hat scharfe Augen, kann aber den Blick nicht grade richten; daher sieht er das Gute, folgt ihm aber nicht, kennt die Wissenschaft und gebraucht sie nicht. In gewissen Händen ist sie ein Scepter, in andern eine Narrenkappe.

Die Wissenschaft soll uns aber auch w e i s e r machen und unsern Blick für das p r a k t i s c h e L e b e n erweitern und schärfen. Daher werde unter den freien Künsten mit derjenigen begonnen, welche uns frei macht. Zwar dienen sie in gewisser Weise alle dazu, uns zu zeigen, wie man das Leben einrichten solle, und sind uns in demselben nützlich, wie in gewissem Sinne alle andern Dinge auch; aber wählen wir diejenige, welche unmittelbar und sicher dazu dient. Wenn wir unsere Lebensbedürfnisse auf ihr richtiges und natürliches Maass zu beschränken wüssten, so würden wir finden, dass wir für den grössten Theil der gegenwärtigen Wissenschaften keine Anwendung haben; und auch bei denjenigen, die wir anwenden, giebt es sehr viele unnütze Weit-

läufigkeiten und Subtilitäten, so dass wir am besten handelten, wenn wir sie ganz bei Seite liessen und unser Studium auf das beschränkten, wovon wir Gebrauch machen können.

Eine andere Quelle für die Aufklärung des menschlichen Geistes ist der Umgang mit der Welt. Wir sind alle auf einen geringen Raum zusammengedrängt, und unsere Kurzsichtigkeit lässt uns nicht weiter blicken, als die Nase reicht. Diese grosse Welt, welche manche noch wie die Arten einer Gattung vervielfachen, ist der Spiegel, in dem wir uns beschauen müssen, um uns in unsrer wahren Gestalt zu erkennen. Kurz, ich wünsche, dass diese Welt das Buch meines Zöglings sei. Durch die verschiedenen Gemüthsarten, Sekten, Meinungen, Gesetze und Gewohnheiten lernen wir die unsrigen richtig beurtheilen, und unser Geist lernt seine Unvollkommenheit und seine natürliche Schwäche erkennen, was eine nicht unwichtige Erkenntniss ist. So viele Veränderungen im Staate und so grosser Wechsel des öffentlichen Wohlstandes lassen uns solchen Wechsel auch bei uns nicht als etwas Wunderbares erscheinen. So viele Namen, Siege, Eroberungen, die in Vergessenheit begraben sind, machen die Hoffnung lächerlich, uns dadurch zu verewigen, dass wir zehn Gefangene gemacht und ein elendes Nest eingenommen haben, welches vorher niemand gekannt hat. Indem wir in der Fremde die Pracht, in der sich Stolz und Hochmuth kundgeben, sowie die aufgeblasene Majestät an vielen Höfen und bei hochgestellten Leuten sehen, wird unser Blick hinreichend fest und sicher, um den Glanz, den wir bei uns finden, ohne Blinzeln zu ertragen. So viele Tausende, die vor uns begraben sind, ermuthigen uns, ohne Furcht in die andere Welt und in so gute Gesellschaft einzutreten.

Auch die Erfahrung, die ich an mir selbst machen kann, würde mich genugsam weise machen können, wenn ich nur ein gelehriger Schüler wäre. Wer die Erinnerung an einen ausschweifenden Zorn, in den er einmal gerathen, sowie daran, wozu ihn derselbe geführt hat, bewahrt, erkennt die Hässlichkeit dieser Leidenschaft und fasst einen gerechten Widerwillen gegen dieselbe. Wer sich erinnert, welche Uebel er sich zugezogen, welche ihn bedrohten, welche unbedeutenden Veranlassungen ihn aus einer Lage in die andere versetzten, bereitet sich dadurch auf künftigen Schicksalswechsel und auf die richtige Beurtheilung seiner Lage vor. Das Leben Cäsar's bietet nicht mehr Beispiele als unser eigenes.

Und endlich, wie die Natur uns Füsse zum Gehen gegeben hat, so muss sie auch Klugheit besitzen, um uns durch's Leben zu leiten, freilich keine so künstliche, starke und prahlerische Klugheit, wie die Philosophen erfinden, aber eine desto leichtere, ruhigere und heilsamere, die da ausführt, was jene sagt, wenn man so glücklich ist, sie ohne Spitzfindigkeiten und ordentlich, d. h. natürlich anzuwenden. Der Natur auf die einfältigste Art zu folgen, heisst ihr auf die weiseste Art folgen. —

---

§ 9.

Locke.

Die pädagogischen Ansichten des Engländers **John Locke** (1632—1704) haben ihre wissenschaftliche Grundlage in seinen philosophischen Untersuchungen, die sich hauptsächlich auf den Ursprung der Ideen im menschlichen Geiste beziehen. „Es giebt keine angeborenen Ideen," ist der Fundamentalsatz, von dem Locke hierbei ausgeht; denn gäbe es solche, so müssten sie zuerst den Kindern in das Bewusstsein treten, was aber nicht der Fall ist. Selbst der Satz der Identität und des Widerspruches, welche für die Axiome aller Erkenntniss gehalten werden, sind dem Menschen nicht angeboren, da offenbar Kinder und Idioten von ihnen keine Kenntniss haben. Die Annahme, dass die Fähigkeit Ideen aufzunehmen dem Menschen angeboren sei, verwischt allen Unterschied zwischen angeborenen und erworbenen Ideen. Selbst die Evidenz kann kein Kriterium für die angeborenen Ideen sein, da es ja dann unzählige solche Ideen gäbe. So wenig es aber theoretische angeborene Ideen giebt, ebenso wenig giebt es auch moralische. Vor allen müsste sonst der Begriff Gottes angeboren sein; dem widerspricht jedoch die unendliche Verschiedenheit dieses Begriffes bei den Monotheisten und Polytheisten, und die Atheisten leugnen die Existenz Gottes sogar gänzlich.

Ist so die Seele ohne angeborene Ideen, eine *tabula rasa* und einem weissen, unbeschriebenen Blatte Papier ver-

gleichbar, so können alle unsere Ideen nur durch Sensation und Reflexion entstanden sein. Die Sensation ergiebt die durch die Sinne empfangenen Vorstellungen, wie gelb, weiss, süss, bitter; vermöge der Reflexion reflektirt die Seele über die durch die Sinne erhaltenen Vorstellungen, hieraus entsteht das Wahrnehmen, Denken, Zweifeln, Wollen. Alle unsere Ideen sind aber entweder einfache oder zusammengesetzte. Die einfachen Ideen entspringen 1. aus einem Sinne (z. B. Undurchdringlichkeit, Hitze, Kälte) oder 2. aus mehreren Sinnen (Figur, Ruhe, Bewegung), 3. aus der Reflexion (Wahrnehmen, Denken, Wollen), 4. aus Sensation und Reflexion (Lust, Unlust, Kraft, Zeit). Von den einfachen sinnlichen Ideen sind jedoch nur die primären Eigenschaften adäquate Abbilder ihrer Objekte, als Undurchdringlichkeit, Figur, Zahl, Bewegung; die sekundären Eigenschaften haben dagegen keine Existenz an den Dingen, wie Farben und Töne. Auf Grund dieser einfachen Ideen bildet die Seele die zusammengesetzten, deren es drei Klassen giebt, nämlich die der Modi, der Substanzen und der Relationen. Die Modi existiren nicht für sich, sondern nur an der Substanz (Raum, Zeit, Kraft). Die Substanzen sind Dinge, die für sich bestehen und denen die Modi inhäriren; was aber die Substanz ist, kann nicht erkannt werden. Die Ideen der Relationen vergleichen eine Vorstellung mit der andern (Ursache und Wirkung, Identität und Verschiedenheit).

Das Resultat dieser Untersuchung ist nun die Behauptung, dass die sinnliche Erkenntniss nur auf die Erfahrung beschränkt ist; eine intuitive Erkenntniss haben wir nur von unserm eigenen Dasein. Die Existenz Gottes wird aber aus unserm Dasein geschlossen, da wir uns alle unsere Kräfte und Vollkommenheiten nicht selber gegeben haben können.

Aus diesen philosophischen Ansichten ergeben sich **die pädagogischen Grundsätze** Locke's von selber. Denn giebt es keine angeborenen Ideen, ist die Seele des Kindes eine „*tabula rasa*,“ so hängt das ganze Wohl und Wehe

desselben davon ab, welche Ideen demselben von aussen, sei es durch Belehrung, sei es durch sonstige Erfahrung, zugeführt werden; die Seele des Kindes ist wie Wachs, das man nach Gefallen formen und bilden kann. Demnach ist es lediglich die Erziehung, welche die junge Kindesseele nach Belieben formt und ihr ein bestimmtes Gepräge verleiht, und es kann nur als eine Inkonsequenz bezeichnet werden, wenn er anderwärts behauptet, dass Gott jeder Menschenseele ein eigenthümliches Gepräge eingedrückt hat, und daran wie an der Figur des Körpers hier und da wohl etwas gemodelt aber schwerlich der Stempel selbst getilgt und ein anderer an dessen Stelle gesetzt werden kann. Trotzdem aber fordert Locke von einer richtigen Erziehung, dass sie die natürlichen Anlagen, welche in der individuellen Konstitution oder im Temperament ihren Grund haben, zu erforschen sucht und danach ihre Mittel wählt, und dennoch — bleibt das Uebergewicht immer auf der Seite, wo es die Natur zuerst hinlegte! Vermag dagegen die Erziehung die junge Seele wie Wachs zu formen, so folgt daraus, dass sie ihren Einfluss so früh als möglich auf dieselbe auszuüben hat, denn die ersten Eindrücke sind auch die bleibendsten. Das Ziel der Erziehung ist die Tugend; sie ist die erste und unentbehrlichste unter den Eigenschaften eines Menschen oder eines gebildeten Mannes, weil sie unumgänglich nothwendig ist, ihm Achtung und Liebe anderer und Zufriedenheit mit sich selbst zu erwerben. Ohne sie wird er weder in dieser noch in der andern Welt jemals glücklich sein können. Das Princip der Tugend aber ist, freiwillig das Gute zu thun und das Böse zu lassen: in der Vereinigung der Freiheit und der Entsagung liegt das ganze Geheimniss der Erziehung. Das wirksamste Mittel der Erziehung ist die Gewöhnung, wodurch die empfangenen Eindrücke immer von neuem wieder befestigt werden. Die Gewöhnung aber bedingt ein konsequentes, nach bestimmten Gesetzen geregeltes Handeln, wesshalb der Erzieher den Launen des Zöglings seine volle Autorität gegenübersetzen muss. Um die Wirkung der Gewöhnung zu erhöhen, gebe man demselben

jedoch die Gründe seines Handelns an; hat sich der Zögling durch Raisonnement von der Nothwendigkeit unsrer Forderungen überzeugt, so wird er sie auch freiwillig und gerne erfüllen, wozu er durch Lob und Belohnungen aufzumuntern ist. Der Ehrgeiz richtig angewandt ist eine wichtige Triebfeder zur Tugend, wenn auch nicht die vollkommenste, die in der Liebe zu Gott besteht. Der Unterricht in den Wissenschaften bietet nur einen zweifelhaften Gewinn, da sie zum Guten und zum Schlechten benutzt werden können; jedenfalls aber soll nur das gelehrt und gelernt werden, was dem Zögling voraussichtlich im spätern Leben Nutzen bringt; daher die Bevorzugung der sog. Realien und die Hintenansetzung der Künste. Der Unterricht ist um so fruchtbringender, je mehr der Schüler mit Lust und Liebe lernt, doch muss er unter Umständen auch mit Zwang angehalten werden, dass er gegen seine Neigung seine Pflicht thut. Die nothwendige stete Beobachtung der individuellen Anlagen und Bedürfnisse des Zöglings erfordert einen eigenen Hofmeister, bei dessen Wahl mit grösster Vorsicht zu verfahren ist. Bei der Abhängigkeit der Seele von dem Körper ist die Pflege des Körpers die erste Bedingung für eine gedeihliche Entwicklung, denn, „*mens sana in corpore sano*" — das ist die Beschreibung der Glückseligkeit in dieser Welt. —

Der Einfluss Montaigne's auf die pädagogischen Ansichten Locke's liegt offen zu Tage, und Locke erkennt ihn selber unumwunden an. Die Betonung der Individualität, die Erziehung für die Welt, das Nützlichkeitsprincip, die Pflege des Körpers, — das alles sind Forderungen, die wir fast mit denselben Worten schon bei Montaigne finden. Nur darin unterscheiden sich beide wesentlich von einander, dass Locke seinen pädagogischen Ansichten in seinen philosophischen Untersuchungen eine wissenschaftliche Unterlage gegeben hat, und seine ethischen Grundsätze ungleich edler als die Montaigne's sind. —

„Thoughts concerning Education for Churchil," 1693. —

Der Menschen Glück oder Unglück ist grösstentheils ihr eigenes Werk. Wen der eigene Geist nicht weise leitet, der wird nimmer den rechten Weg einschlagen; und darauf vorwärts zu kommen wird nimmer der im Stande sein, dessen Körper schwach und kränklich ist. Ich gestehe zu, es giebt Menschen, deren Körper- und Geistesbeschaffenheit so kräftig ist und die von Natur so wohl eingerichtet sind, dass sie des Beistandes von Seiten anderer nicht sehr bedürfen, sondern von der Wiege auf durch die Macht ihres natürlichen Genius zu allem Vortrefflichen hingeleitet werden und vermöge des Vorrechts ihrer glücklichen Gaben fähig sind, Wunder zu thun. Aber Beispiele dieser Art giebt es nur wenige; und ich glaube behaupten zu dürfen, dass neun Zehntel von allen den Menschen, die uns im Leben begegnen, das, was sie sind, Gute oder Böse, Nützliche oder Unnütze, durch ihre **Erziehung** wurden. Sie ist es, was die grosse Verschiedenheit unter den Menschen hervorbringt. Die geringen und fast unmerklichen Eindrücke unserer zartesten Kindheit haben sehr wichtige und dauernde Folgen, und es verhält sich damit wie mit den Quellen einiger Flüsse, wo ein leichter Druck der Hand ihr lenksames Wasser in Kanäle leitet, die ihnen einen ganz entgegengesetzten Lauf anweisen, so dass sie in Folge dieser kleinen, ihnen sogleich bei der Quelle gegebenen Wendung verschiedenen Richtungen folgen und zuletzt an sehr entfernten und abstehenden Punkten anlangen. Das Kind, im zartesten Alter gedacht, ist wie weisses Papier oder wie Wachs, das man nach Gefallen formen und bilden kann.

Das hohe und kostbare **Ziel**, welches bei der Erziehung zu erstreben ist, das ist die Tugend, nicht eine voreilige Dreistigkeit oder irgend welche kleine Künste, um sich durchzuhelfen. Alle andern Rücksichten und Zwecke sollten diesem einen weichen und nachgesetzt werden. Dies ist das wahre, wesentliche Gut, über welches die Erzieher nicht nur Reden halten und Gespräche führen sollten, sondern mit dem die Arbeit und Kunst der Erziehung den Geist ausstatten, und das sie in demselben befestigen sollte ohne damit nachzulassen, bis der junge Mann davon durchdrungen wäre, und bis er in ihm all seine Stärke, seinen Ruhm und sein Vergnügen fände. Je näher man diesem Ziele rückt, um so leichter wird der Zugang zu anderen ihrer Folge gemäss.

Die Tugend stelle ich oben an, als die erste und nothwendigste der Eigenschaften, die einem Menschen oder einem gebildeten Manne gebühren, als unbedingt erforderlich, damit er von anderen geachtet und geliebt werde und in sich selbst zufrieden oder ruhig sei. Ohne dieselbe wird er, denk' ich, weder in dieser nech in jener Welt glücklich sein.

Die grosse Aufgabe des Erziehers besteht daher darin, die Sitten eines Zöglings zu veredeln und seinen Geist zu bilden, gute Gewohnheiten und die Grundsätze der Tugend und Weisheit in ihm zu befestigen, ihm nach und nach Menschenkenntniss beizubringen, in ihm eine Liebe und einen Nachahmungstrieb zu erwecken für alles, was ausgezeichnet und löblich ist, und in ihm dieses Streben kräftig, lebendig und flüssig zu erhalten.

Das grosse **Princip** und die Grundlage aller Tugend und alles Werthes muss darein gesetzt werden, dass ein Mensch fähig ist, sich seine eigenen Wünsche zu versagen, seinen eigenen Neigungen entgegenzutreten, und einzig dem zu folgen, was die Vernunft als das Beste empfiehlt, obgleich die Begierde nach andrer Seite neigt. Denn das scheint mir klar zu sein, dass die Grundbedingung aller Tugend und Vortrefflichkeit in der Kraft liegt, sich selbst die Befriedigung der eigenen Wünsche zu versagen, wenn die Vernunft sie nicht billigt. Daher hat der, welcher ein Mittel gefunden hat, wie der Geist eines Kindes munter, thätig und frei zu erhalten und zu gleicher Zeit abzulenken ist von mancherlei Dingen, zu denen er Neigung fühlt, und wiederum hinzuführen auf andere, die ihm nicht zusagen, — wer, sage ich, diese scheinbaren Widersprüche zu vereinigen weiss, der hat meiner Meinung nach das wahre Geheimniss der Erziehung erschlossen.

Das erste und zunächst anzuwendende **Mittel**, der hohen Aufgabe der Erziehung gerecht zu werden, ist die sorgsame Pflege des **Körpers** unsres Zöglings, denn:

„*mens sana in corpore sano.*“

Das ist eine kurze aber vollständige Beschreibung eines glücklichen Zustandes in dieser Welt: wer diese zwei Güter besitzt, dem bleibt nur wenig noch zu wünschen übrig; und wer eins derselben entbehrt, dem wird durch irgend ein anderes nur wenig geholfen sein. Obgleich das Innere die Hauptsache ist, und unsre wichtigste Sorge sich auf den Geist erstrecken sollte, so ist dennoch seine Erdenhülle nicht zu vernachlässigen.

Neben der gehörigen Fürsorge, den Körper in Kraft und Frische zu erhalten, damit er fähig sei, die Befehle des Geistes zu befolgen und auszuführen, ist es das nächste und hauptsächlichste Geschäft, dem Geiste die Richtung zu geben, die ihn geneigt macht, bei allen Gelegenheiten nichts Anderem als dem zuzustimmen, was der Würde und den Vorzügen eines vernünftigen Wesens angemessen ist. Wenn es wahr ist, dass der Unterschied unter den Sitten und Fähigkeiten der Menschen mehr durch ihre Erziehung als durch irgend etwas Anderes begründet wird, dann haben wir Grund zu folgern , dass grosse Sorgfalt verwendet werden muss auf die Bildung der Geister der Kinder und darauf, dass die Gewohnheit, welche ihr ganzes nachfolgendes Leben beeinflussen soll, früh in ihnen erzeugt werde. Denn mögen sie Gutes oder Uebles thun, das Lob oder der Tadel wird auf Rechnung der Erziehung gesetzt werden; und vollbringen sie etwas auf ungeschickte Weise, so heisst es allgemein, dass es von ihrer Erziehung Zeugniss gebe.

Damit nun ein guter, weiser und tugendhafter Mann aus dem Knaben werde, ist es nöthig, dass er seiner Lust widerstehen und seine Begierde nach Reichthum, Glanz und Gaumenreiz u. s. w. verleugnen lerne, sobald seine Vernunft das Gegentheil empfiehlt und seine Pflicht fordert. Entsagung und Freiheit, das sind die beiden Wege, die vereint zu jenem Ziele aller Erziehung führen.

Wer seine Neigungen nicht beherrschen kann; wer der Zudringlichkeit eines augenblicklichen Lust- oder Schmerzgefühls nicht zu widerstehen weiss aus Rücksicht auf das, was die Vernunft anräth; der ermangelt der wahren Grundlage der Tugend und des Fleisses, und steht in Gefahr ein Mensch zu werden, der zu nichts taugt. Diese Gemüthsbeschaffenheit, der ungeleiteten Natur so entgegengesetzt, muss bei Zeiten erlangt werden. Dieser Zustand, die wahre Grundlage künftiger Tüchtigkeit und künftigen Glückes, muss im Geiste der Kinder durch die, welche ihre Erziehung zu beaufsichtigen haben, so früh wie möglich, schon von der ersten Dämmerung einer Kenntniss oder Vorstellung an begründet, und durch alle Sorge und denkbaren Mittel befestigt werden.

Wenn aber auf der andern Seite der Wille der Kinder zu sehr gezähmt und gedemüthigt wird; wenn ihre Lebensgeister durch zu grosse Strenge misshandelt und gebrochen werden: dann verlieren sie all ihre

Frische und Spannkraft und sind schlimmer daran als vorher. Denn zügellose junge Menschen voll Lebhaftigkeit und Geist finden zuweilen den rechten Weg und werden tüchtige und grosse Männer; aber entmuthigte Seelen, furchtsame, unterwürfige und niedergeschlagene Geister sind schwerlich jemals emporzubringen und erreichen selten irgend ein Ziel.

Die Tugend ist das Ziel der Erziehung, und die Gewöhnung daran das erste und erfolgreichste Mittel. Man würde den für einen sehr thörichten Menschen halten, der einen tugendhaften oder einen weisen Mann nicht unendlich höher schätzte, als einen grossen Gelehrten. Nicht als ob Kenntnisse in wohlwollenden Seelen zur Erlangung jener Eigenschaften nicht bedeutende Hülfe gewährten; aber es muss doch auch zugestanden werden, dass sie andere, nicht so gestimmte Menschen leicht um so thörichter oder schlechter machen helfen. Wissen muss vorhanden sein, aber erst an zweiter Stelle und als grösseren Eigenschaften dienend. Die Studien, zu denen man den Zögling veranlasst, sind gleichsam nur Uebungen seiner Fähigkeiten und Verwendung seiner Zeit, um ihn vom Umherschlendern und von der Trägheit abzuhalten, um ihn Thätigkeit zu lehren und ihn zu gewöhnen, Mühe zu übernehmen, und ihm einigen Geschmack von dem beizubringen, was sein eigener Fleiss vervollkommnen muss.

Da ein Zögling nun weder so viel Zeit noch Kraft hat, alles zu lernen, so sollte die grösste Mühe auf das verwendet werden, was am nothwendigsten ist, und der Hauptgegenstand der Sorgfalt das sein, was ihm den grössten und häufigsten Nutzen in der Welt bringt. Wir lernen meist nicht um zu leben, sondern um zu disputiren, und unsre Erziehung bereitet uns mehr für die Schule als für die Welt vor. Es ist jedoch natürlich, dass die, welche die Art der Bildung bestimmen, sich dabei nach dem richten, was sie selbst besitzen, und nicht nach dem, was ihre Zöglinge brauchen. Ist die Mode einmal befestigt, wen mag es dann befremden, dass sie auf dem Felde der Erziehung ebenso gut, wie auf jedem andern, die Herrschaft behauptet, und dass der grösste Theil jener, die in williger Unterwerfung unter dieselbe ihre Rechnung finden, rasch bereit sind, Ketzerei zu schreien, wenn irgend einer von ihr abweicht? Nichts desto weniger muss man erstaunen, zu sehen, wie Männer von Bedeutung und Talent es ertragen, dass sie von Herkommen und blindem Glauben so mit in die Irre geführt werden,

Zöge man die Vernunft zu Rathe, so würde sie fordern, dass die Zeit der Kinder mehr zu Erlangung dessen verwendet würde, was ihnen nützen könnte, wenn sie zu Männern werden heraufgewachsen sein, als dazu, ihre Köpfe anfüllen zu lassen mit einem Haufen unnützer Dinge, an die sie nie wieder zu denken pflegen (und es wahrlich auch nicht nöthig haben), so lange sie leben, und in Bezug auf welche sie nur um so schlimmer daran sind, je mehr davon in ihnen hangen geblieben ist.

Und noch ein Mittel, jenes grosse Ziel, die Tugend und Weisheit, zu erreichen.

Man lehre den jungen Menschen, Herrschaft über seine Neigungen zu erlangen und seine Begierden der Vernunft zu unterwerfen. Ist dies erreicht und durch beständige Uebung zur Gewohnheit gemacht worden, dann ist der schwerste Theil der Aufgabe gelöst. Um aber einen jungen Menschen dahin zu bringen, kenne ich nichts Dienlicheres, als die Liebe zu Beifall und Lob, die ihm daher mit aller erdenklichen Kunst eingeflösst werden sollte. Man mache seinen Geist so sehr wie möglich empfindsam gegen Ehre und Schande. Hat man dies gethan, dann ist ihm ein Beweggrund eingepflanzt, der seine Handlungen beeinflussen wird, auch wenn man nicht in seiner Nähe weilt; ein Beweggrund, mit dem die Furcht vor einem kleinen, durch Ruthe oder Stock erzeugten Schmerz nicht zu vergleichen ist, und welcher den eigentlichen Boden bildet, in welchen nachmals die wahren Stützen der Moralität und Religion einzusenken sind. —

---

§ 10.

Rousseau.

Am schroffsten und ausgeprägtesten tritt der subjektive Naturalismus in dem „Emile“ des Rousseau zu Tage.

Nach **Jean Jacques Rousseau** (1712—1778) ist der Mensch von Natur gut, und die Erziehung hat nur alles dasjenige, was der weitern Entwicklung der menschlichen Natur hemmend in den Weg tritt, fernzuhalten; sie muss demnach nur negativ sein. Der Zweck der Erziehung

ist nicht, einen Bürger, sondern einen Menschen zu bilden. Der Arme bedarf keiner Erziehung, da er von dem Schicksal genugsam erzogen wird; der Reiche dagegen muss für alle Verhältnisse erzogen werden. Erzogen wird der Mensch durch dreierlei: durch die Natur, die Menschen und die Dinge, wovon jedoch nur die Erziehung durch die Menschen in unsrer Gewalt ist. Die erste Erziehung ist eine physische und beginnt gleich nach der Geburt. Man befriedige alle physischen Bedürfnisse des Kindes, weil sie natürliche sind, und dulde keine Einengung der physischen Freiheit durch unnatürlichen Zwang, wie Wickelbänder u. s. w. Von den natürlichen Bedürfnissen unterscheide man sorgfältig die eingebildeten, deren Befriedigung das Kind durch das Weinen fordert, und die in der Laune ihren Grund haben; diese beachte man nicht, weil sie sonst zur Gewohnheit werden. Hier beginnen die ersten moralischen Aeusserungen. Daher ist es wichtig, die Sprache, Geberden und Blicke des Kindes genau zu studieren.

Mit dem Sprechen beginnt die zweite Periode der Kindheit. Man erziehe die Kinder nicht für zukünftige Zwecke, sondern lasse sie ihre Kindheit geniessen in kindlichen Spielen. Seine Wünsche soll das Kind möglichst selber befriedigen, denn die Natur hat jedem soviel Kraft gegeben, dass er die für sein Alter geziemenden Wünsche befriedigen kann. Grade in dem Gleichgewicht des Wollens und Könnens liegt die irdische Glückseligkeit des Menschen sowie seine Freiheit, und die Freiheit ist das höchste Gut: dies ist der Fundamentalsatz der Erziehung. Die Unabhängigkeit von anderen Menschen erfordert aber die Ausbildung der eigenen Kraft; der Ueberschuss an Kraft macht jedoch ebenso wie der Mangel das Kind herrisch. Man befehle demselben nichts, sondern lasse es nur die Nothwendigkeit und den Zwang, den die Dinge oder Verhältnisse ausüben, fühlen. Der Ungehorsam rächt sich dann von selber und macht weitere Strafen überflüssig. Die Bildung der Sinne ist für dieses Alter das Wichtigste, während die Weckung des Moralischen nur auf das Nothwendigste zu beschränken ist. Die erste moralische Idee, deren sich das

Kind bewusst werden muss, ist die Idee des Eigenthums, da sonst leicht Hang zu Betrug und Lüge geweckt wird. Auch hier mögen die unabweislichen Folgen die einzige Strafe sein; doch suche man den Zögling vor den Lastern zu bewahren, indem man jede Gelegenheit hierzu abschneidet. Aeussere Belohnungen stacheln nur den Ehrgeiz an und sind desshalb verwerflich.

Der Unterricht beschränke sich nur auf das für das Kind Verständliche, also auf das sinnlich Wahrnehmbare: aller Unterricht sei Sachunterricht. Unterrichtsgegenstände sind demnach: Messen, Zeichnen, Geometrie, Sprechen, Singen. Bücher sind durchaus schädlich.

Die dritte Periode währt vom 12.—15. Jahre; sie ist die Zeit der ernsten Arbeit, zu der die angeborene Wissbegierde Kraft und Lust giebt. Das Unterrichtsobjekt seien nur Thatsachen, keine moralische Betrachtungen. Sein Wissen beruhe nur auf eigener Beobachtung, nicht auf Autoritätsglauben. So lerne er Industrie und mechanische Künste kennen und erlerne selber ein Handwerk.

Die vierte Periode beginnt mit der Geschlechtsreife. Die auf das Geschlechtsleben bezüglichen Fragen sind ernst und kurz der Wahrheit gemäss zu beantworten. Jetzt treten die moralischen Beziehungen in den Vordergrund. Die Quelle aller Leidenschaften ist die Selbstliebe, die, an sich natürlich, leicht in Eigenliebe ausartet; so entstehen die Leidenschaften. Mit dem socialen Leben werde der Zögling bekannt gemacht, um eine Wahl für seine künftige Stellung darin treffen zu können. Er gewinnt hierdurch allerdings zugleich die Einsicht, dass die Menschen sich selber und auch gegenseitig zu täuschen suchen, wesshalb er sie verachten wird, doch den Einzelnen wird er bemitleiden. Das Studium der Geschichte zeigt die Menschen in ihrem wahren Sein. In Bezug auf die Religion erfahre er nur die allgemeinsten Thatsachen und werde nicht für eine bestimmte Sekte erzogen. Dagegen bilde er durch das Studium der Literatur oder den Besuch des Theaters seinen ästhetischen Geschmack. —

Wie schon die ganze Theorie Rousseau's der strengen

systematischen Beweisführung entbehrt, so sind auch insbesondere seine ethischen und psychologischen Ansichten unhaltbar. Unbewiesene Sätze sind oft an die Spitze einer Entwicklungsreihe gestellt, weil sie ihm für seine Theorie zu passen schienen, während die weitern Folgerungen nicht gezogen werden durften. Daher die oft lose Verknüpfung der Gedanken und die offenbarsten Inkonsequenzen selbst in den grundlegenden Entwickelungen. So ist gleich der erste Satz des „*Emile*," dass der Mensch von Natur gut sei, ein **Grundirrthum** Denn von Natur, d. h. von der Geburt an ist der Mensch weder gut noch böse, sondern sittlich indifferent; mit dem Maassstab des Guten oder Bösen darf er erst bei dem erwachenden Selbstbewusstsein gemessen werden. Ist der Mensch von Natur aber gut, so ist es unerklärlich, wie das Böse in ihm entstehen kann. Die Aussendinge vermögen wohl Motive zum Bösen zu werden, nimmermehr aber sind sie an und für sich böse; dieses besteht vielmehr nur in dem Verhalten des Menschen gegenüber den Dingen. Kommt also das Böse in den Menschen nicht von aussen hinein, und ist es ebenso wenig von Natur bereits in ihm, so ist die Entstehung desselben unmöglich. Nach Rousseau hat das Böse seine ersten Wurzeln in der Schwäche des Kindes, und doch behauptet er, dass die Natur in jedem Alter ein Gleichgewicht zwischen Können und Wollen hergestellt hat; ja, dass das Kind verhältnissmässig sogar stärker als der Mann sei, wesshalb das 15jährige Kind den „Ueberschuss seiner Kraft" auf das Lernen und Arbeiten verwenden müsse. Konsequenter dagegen ist es, wenn Rousseau die Aufgabe der Erziehung als eine wesentlich negative fasst. Denn ist der Mensch von Natur gut, so bedarf es nur des Fernhaltens der etwa hemmenden äusseren Einflüsse, damit die natürlichen Anlagen sich frei zu entfalten vermögen; eine positive Wirkung kann und braucht die Erziehung nicht auszuüben, da die Natur sich selber genügt.. Unter „Natur" versteht Rousseau zunächst den unmittelbaren Eindruck der sinnlichen Empfindungen, im weiteren Verlaufe dagegen meist die angeborenen sinnlichen Bedürfnisse und Triebe, die, falls sie zum Bösen

Anlass geben, einfach unterdrückt werden: die Kunst, dieselben in den Dienst des Guten zu stellen, sie zu veredeln, kennt die Rousseau'sche Erziehungstheorie selbstverständlich nicht. Sie beachtet nur die physische und sinnliche Seite der menschlichen Natur, während sie die ethische und übersinnliche unberücksichtigt lässt; und doch macht grade diese das eigentliche Wesen derselben aus!

Ganz richtig erkennt Rousseau die Aufgabe der Erziehung darin, den Zögling nicht für einen bestimmten Stand oder Beruf vorzubereiten, sondern darin, aus ihm einen Menschen herauszubilden. Statt aber eine für alle Menschen gültige Erziehungstheorie zu entwerfen, überlässt er den Armen in herzlosem Egoismus seinem Missgeschicke und widmet sich ganz seinem gesunden, wohlgebildeten und reichen Zögling Emil, der selbstverständlich ebenso egoistisch als sein Hofmeister wird. Der Fundamentalbegriff der Rousseau'schen Erziehung ist der der Freiheit, die nur an der physischen oder äusseren Nothwendigkeit ihre Grenze findet und mit der Willkür gleichbedeutend ist, — von einer durch höhere, göttliche Gesetze gebundenen Freiheit weiss Emil jedoch nichts: er ist allerdings ein „natürlicher Mensch," der den Geist Gottes nicht vernimmt. Emil hat nicht keine Religion, sondern — keine Religion. Der Kern seiner Moral ist der Egoismus, und sein Princip der Nutzen; seine Glückseligkeit ist eine negative und besteht in dem Vermeiden der Uebel. Wie er sich durch keine Pflichten gegen Gott gebunden fühlt, so hat er auch keine Pflichten gegen seine Mitmenschen. Er hat gelernt, auf seine eigene Kraft sich zu verlassen, dafür aber haben andere auch von ihm keine Hülfe zu erwarten; wie er der Menschheit im ganzen keine Achtung zollt, so liebt er auch den einzelnen Menschen nicht, sondern bemitleidet ihn nur. Seinen Freund würde er wohl lieben, aber ebenso seinen Feind hassen.

Und endlich erkennt Rousseau gänzlich den veredelnden Einfluss der Wissenschaften. Sie sind ihm nichts weiter als das Feld, auf welchem sich die überschüssigen Kräfte tummeln mögen, damit nicht das Können das Wollen überflügle

und so diesem eine verkehrte Richtung giebt. Auch hier also ist der Nutzen der Wissenschaften ein negativer. Die Kenntnisse und Fertigkeiten, die sich Emil erwerben soll, sind nur die sog. gemeinnützigen, während der Geist und die idealen Bildungsmomente der Wissenschaft ihm für immer verschlossen bleiben.

Trotz dieser vielfachen Irrthümer und Inkonsequenzen ist aber doch der „*Emile*" Rousseau's von epochemachender Bedeutung, indem er zuerst uns hierin ein Gemälde der Entwicklung eines ganzen menschlichen Lebens von einem bestimmten Principe aus entrollt. Das Princip des subjektiven Idealismus: die Entwicklung des Menschen nach seiner individuellen Natur, kommt bei ihm zu seiner vollsten Geltung, freilich unter völliger Verkennung anderer Erziehungsfaktoren von nicht geringerer Wichtigkeit. Die Ueberspannung dieses Princips zeigte aber zugleich auch seine Haltlosigkeit; sie zeigte, dass das Individuum nicht ohne wesentliche Schädigung von seiner Gattung isolirt werden darf, und dass die wahre Natur des Menschen sich nur in der Gattung offenbart. In dieser Erkenntniss besteht das Charakteristische der neueren Zeit, welche daher mit der bisherigen geschichtlichen Entwicklung im engsten Zusammenhange steht und das als reife Frucht vom Baume der Erkenntniss pflückt, was in der ersten Periode des Mittelalters gepflanzt und in der zweiten gezeitigt worden ist. —

„Emile ou sur l'éducation," 1762. —

Alles ist gut, wie es aus den Händen des Urhebers der Dinge hervorgeht; alles entartet unter den Händen des Menschen. Er kehrt alles um, alles entstellt er. Er liebt die Missgestalt, die Verbildungen. Nichts will er so, wie es die Natur hervorgebracht hat, selbst den Menschen nicht. Es würde noch viel schlimmer sein, wenn dies nicht geschähe, und es widerspricht der menschlichen Natur, eine Bildungsform nur zur Hälfte anzunehmen. Unter den gegenwärtigen Verhältnissen würde ein Mensch, der von seiner Geburt an inmitten der übrigen Menschheit sich selbst überlassen wäre, mehr als alle andern entstellt sein.

Wir sind bei unsrer Geburt schwach und bedürfen Kräfte; wir sind von allem entblösst und bedürfen Beistand, sind ohne Verstand und bedürfen Urtheilskraft. Alles, was uns bei'm Eintritte in's Leben fehlt, und was wir doch später brauchen, erhalten wir durch die Erziehung. Diese Erziehung wird uns durch die Natur, durch die Menschen und durch die Dinge zu Theil.

Die innere Entwicklung unsrer Kräfte und unsrer Organe ist die Erziehung durch die Natur; der Gebrauch, den man uns von diesen entwickelten Organen und Kräften machen lehrt, ist die Erziehung durch Menschen, und in sofern wir über die Gegenstände, welche Eindrücke auf uns machen, neue Erfahrungen gewinnen, werden wir durch die Dinge erzogen.

Jeder von uns wird also durch dreierlei Lehrer gebildet. Der Schüler, in welchem sich die verschiedenen Lehren derselben widersprechen, ist schlecht erzogen und wird mit sich selbst niemals in Uebereinstimmung sein; nur derjenige, bei welchem sie in allen Punkten übereinstimmen und demselben Ziele entgegenstreben, erreicht sein Ziel und lebt in Uebereinstimmung mit sich. Er allein ist gut erzogen.

Von diesen drei verschiedenen Arten der Erziehung hängt die durch die Natur garnicht, die durch die Dinge nur in gewisser Hinsicht von uns ab; die durch Menschen ist die einzige, die wir in Wahrheit in unsrer Gewalt haben, indess auch nur vermuthungsweise; denn wer kann wohl hoffen, dass er die Gespräche und Handlungen aller derer, die ein Kind umgeben, vollkommen zu leiten im Stande sein werde?

In sofern also die Erziehung eine Kunst ist, erscheint ihr Gelingen beinahe als eine Unmöglichkeit, weil niemand das zu einem glücklichen Erfolg nothwendige Zusammenwirken in seiner Gewalt hat. Dem Ziele mehr oder weniger nahe zu kommen ist alles, was man bei der grössten Sorgfalt vermag; zu erreichen ist dasselbe nur, wenn das Glück günstig ist. Welches ist dieses Ziel? Wie eben bewiesen worden, ist es das Ziel der Natur selbst. Weil zu einer vollkommenen Erziehung die Uebereinstimmung der drei Arten der Erziehung nothwendig ist, so müssten die beiden, die wir in unsrer Gewalt haben, sich nach derjenigen richten, über die wir nichts vermögen. Doch was ist **Natur?** Die Natur, sagt man, ist nur die Gewöhnung. Giebt es aber nicht Gewohnheiten, die man nur gezwungen annimmt, und die niemals die Natur ersticken? Sicher ist die Natur nichts Anderes als eine Gewöhnung. Aber giebt es nicht Leute, die alles Anerzogene ver-

gessen und verlieren, neben anderen, die es bewahren? Woher rührt diese Verschiedenheit? Wenn man die Bezeichnung Natur auf die der Natur gemässen Gewöhnungen einschränkt, so kann man sich alle weiteren Worte darüber ersparen.

Wir werden mit der Fähigkeit zu empfinden geboren, und von unsrer Geburt an empfangen wir verschiedenartige Eindrücke von den uns umgebenden Dingen. Sobald wir uns unsrer Empfindungen bewusst werden, entsteht in uns die Neigung, die Gegenstände, die sie hervorbringen, zu suchen oder zu meiden, anfänglich, je nach dem sie uns angenehm oder unangenehm erscheinen, je nach dem wir zwischen uns und ihnen Uebereinstimmung oder Nichtübereinstimmung bemerken, und endlich je nach dem sie den durch unsre Vernunft gewonnenen Begriffen über Glück und Vollkommenheit entsprechen. Diese Stimmungen den Dingen gegenüber erweitern und befestigen sich in dem Maasse, in dem unser Empfindungsvermögen sich entwickelt und indem wir aufgeklärter werden; jedoch dem bestimmenden Einflusse der Gewöhnung unterworfen, verändern sie sich mehr oder weniger durch unsre Meinungen. Vor dieser Veränderung sind sie, was ich in uns die Natur nenne.

Auf diese ursprünglichen inneren Stimmungen müsste demnach alles zurückgeführt werden, und das könnte geschehen, wenn unsre drei Erziehungsfaktoren eben nur verschieden wären; aber was ist zu thun, wenn sie mit einander in Widerspruch stehen, wenn man einen Menschen, anstatt für ihn selbst, für andere erziehen will? Dann ist eine Uebereinstimmung unmöglich. Genöthigt, die Natur oder die socialen Einrichtungen zu bekämpfen, muss man sich entscheiden, ob man einen Menschen oder einen Bürger bilden will; denn man kann nicht beides zu gleicher Zeit erreichen.

Aus diesen einander nothwendiger Weise entgegengesetzten Zielen gehen zwei entgegengesetzte Formen der Erziehung hervor: eine öffentliche und gemeinsame, und eine private und häusliche.

Eine öffentliche Erziehung existirt nicht mehr und kann nicht mehr existiren; denn wo es kein Vaterland mehr giebt, da kann es auch keine Bürger mehr geben. Diese zwei Wörter: Vaterland und Bürger sollten aus den modernen Sprachen gestrichen werden. Es bleibt mithin nur die häusliche Erziehung oder die Erziehung der Natur übrig. Aber was wird ein Mensch, der nur allein für

sich selbst erzogen ist, für andere sein? Könnte man vielleicht das doppelte Ziel, das man sich setzt, durch Aufhebung der Widersprüche des Menschen in ein einziges vereinigen, so würde man ein grosses Hinderniss seines Glückes hinwegräumen. Um dies zu beurtheilen, müsste man ihn ganz ausgebildet sehen; man müsste seine Neigungen beobachtet, sein Fortschreiten gesehen haben, seinem Lebensgange gefolgt sein, mit einem Worte, man müsste den natürlichen Menschen kennen.

Was haben wir aber zu thun, um diesen seltenen Menschen zu bilden? Ohne Zweifel viel: nämlich verhindern, dass etwas geschehe. In der socialen Ordnung, wo jeder seinen bestimmten Platz einnimmt, muss jeder für den seinen erzogen werden. Jemand, der den besondern Platz, für den er gebildet ist, verlässt, ist zu nichts Anderem geeignet. In der natürlichen Ordnung, wo alle Menschen einander gleich sind, ist ihr gemeinsamer Beruf, ächte Menschen zu sein, und wer für diesen gut erzogen ist, kann diejenigen, die sich damit vereinigen lassen, nicht schlecht ausfüllen. Unser eigentliches Studium ist daher das Studium der Eigenthümlichkeiten des Menschen. Der das Gute und die Uebel des menschlichen Lebens am besten zu ertragen weiss, der ist der am besten Erzogene; daraus folgt, dass die wahre menschliche Erziehung weniger in Vorschriften als in Uebungen besteht. Wir müssen uns demnach auf einen allgemeineren Standpunkt stellen und in unserm Zöglinge allein den Menschen an sich, den allen Wechselfällen des Lebens ausgesetzten Menschen sehen; das Kind muss lernen, in Zukunft sich selbst erhalten zu können, die Schläge des Schicksals zu ertragen und Ueberfluss und Mangel zu verachten.

Unsre ganze Weisheit besteht darin, uns sklavisch an Vorurtheile zu binden; in allen unsern Gewohnheiten offenbart sich nichts als Unterwürfigkeit, Bedrückung und Zwang. Der bürgerliche Mensch wird in der Sklaverei geboren und lebt und stirbt in ihr: bei seiner Geburt wird er in ein Wickelbett gezwängt, nach seinem Tode in einen Sarg eingeschlossen. So lange er die menschliche Gestalt behält, wird er durch unsre Institutionen in Fesseln gehalten. Beobachtet man dagegen die Natur, so sieht man, wie sie die Kinder unaufhörlich übt, ihren Körper durch die verschiedenartigsten Prüfungen abhärtet und sie schon früh Beschwerden und Schmerz kennen lehrt. Daraus erkennt man die Regel der Natur. Warum handelt man ihr zuwider? Sieht man nicht ein, dass man, indem man sie zu korrigiren meint, ihr Werk

zerstört, sie verhindert, das Ziel, dem sie zustrebt, zu erreichen? Aeusserlich das thun, was sie innerlich thut, heisst man sonst wohl, die Gefahr verdoppeln, und im Gegentheil heisst es doch, dieselbe ableiten, sie vermindern.

Rousseau führt uns nun von diesen Grundsätzen aus ein vollständiges Erziehungsbild vor an seinem fingirten Zögling Emil, dessen Hofmeister am besten noch so jung ist, als ein verständiger Mann nur immer sein kann, damit er ein Spielgenosse desselben ist und sich durch Theilnahme an seinen Unterhaltungen sein Vertrauen erwirbt. Der Hofmeister soll den Zögling von dessen frühester Kindheit an bis zur Verheirathung begleiten, so dass er nur einmal einen Menschen zu erziehen im Stande ist; nie soll man beide von einander trennen.

Der Zögling Emil dagegen ist Waise, gleichviel ob er Vater und Mutter habe. Wie der Hofmeister deren Pflichten übernommen hat, so ist er auch in alle ihre Rechte getreten; nur ihm hat er zu gehorchen, wenn er auch seine Eltern ehren soll. Auch ist Emil von vornehmer Herkunft und reich. Denn der Arme hat keine Erziehung nöthig, da ihm die seines Standes aufgezwungen wird; eine andere würde er nicht zu erlangen im Stande sein. Die Erziehung dagegen, welche der Reiche von seinem Stande empfängt, ist weder ihm selbst noch der Gesellschaft im geringsten dienlich. Ausserdem ist es Aufgabe einer naturgemässen Erziehung, einen Menschen zu befähigen, sich in alle menschlichen Verhältnisse zu schicken. Nun aber ist es weniger vernünftig, einen Armen für die Verhältnisse des Reichen als letztere für die der Armen zu erziehen; denn dem Zahlenverhältnisse beider Stände nach giebt es mehr Verarmte als Reichgewordene. Wählen wir uns demnach einen Reichen, so können wir dann wenigstens versichert sein, einen Menschen mehr, gebildet zu haben, während ein Armer durch sich selbst ein Mensch zu werden vermag. Und endlich sei Emil ein wohlgestaltetes, kräftiges und gesundes Kind.

Die Erziehung des Menschen beginnt schon von seiner Geburt an; ehe er noch spricht, ehe er etwas begreift, unterrichtet er sich bereits. Die Erfahrung geht dem Unterrichte voraus. Daher ist das Kind schon von seiner Geburt an Schüler, aber nicht des Hofmeisters, sondern der Natur. Der Hofmeister hat nichts zu thun als unter dieser Lehrmeisterin zu studiren und zu verhindern, dass derselben zuwider gehandelt

werde. Er wacht über den Säugling, er beobachtet ihn, er verfolgt seine Entwicklung, er erspäht mit Aufmerksamkeit den ersten schwachen Schimmer des geistigen Lebens. Er dulde keine Wickelbetten, keine Kindermützchen, überhaupt keinen physischen Zwang, den man sonst den Kindern anzuthun pflegt, denn sie haben keine andere Wirkung, als dass sie die Cirkulation des Blutes, der Säfte erschweren, die Kräftigung und das Wachsthum des Kindes hindern und seine Körperkonstitution beeinträchtigen. Aber auch auf Gemüthsstimmung und Temperament übt ein so grausamer Zwang seinen Einfluss aus. Die erste Empfindung der Kinder ist ein Gefühl des Schmerzes und der Belästigung, bei allen Bewegungen, die sie nöthig haben, stossen sie auf Hindernisse. Unglücklicher als ein in Fesseln gelegter Verbrecher, strengen sie sich vergeblich an, regen sich, schreien.

Die Mutter, die ihr Kind nicht selber nährt, handelt unnatürlich. Keine Mutter, kein Kind! Das Kind muss seine Mutter lieben, bevor es noch weiss, dass dies seine Pflicht ist. Wenn die Stimme des Blutes nicht durch Gewöhnung und Sorgfalt verstärkt wird, so erlischt sie in den ersten Jahren, und das Herz stirbt, so zu sagen, ehe es geboren wird. So entfernen wir uns schon bei den ersten Schritten von der Natur. Ebenso wenig jedoch darf die Mutter ihr Kind zu ihrem Abgott machen und es vor jeder schmerzlichen Berührung bewahren, denn hierdurch wird nur die Schwäche der Kindheit verlängert, bis das Kind die Mühen und Beschwerlichkeiten der Erwachsenen erfahren muss.

Wie die Mutter die wahre Amme ist, so ist der Vater der wahre Lehrer. Es ist nothwendig, dass sich beide ebenso über die Aufeinanderfolge ihrer Thätigkeiten wie über ihr System vereinigen. Das Kind gehe aus den Händen des Einen in die Hände des Andern über. Es wird durch einen mit natürlichem Verstand begabten und dabei wissenschaftlich beschränkten Vater besser erzogen werden als durch den geschicktesten Lehrer der Welt; denn der Eifer vermag eher die Kunst als die Kunst den Eifer zu ersetzen. Ist es dem Vater jedoch in der That unmöglich, die Erziehung seines Sohnes selber zu leiten, so nehme er hiezu einen Freund, — einen Hofmeister, der nicht um des Lohnes willen dies Amt übernimmt.

Die ersten Eindrücke der Kinder sind blosse Gefühlsein-

drücke; sie nehmen nur das Angenehme und den Schmerz wahr. Da sie weder gehen noch etwas ergreifen können, so brauchen sie viel Zeit, um sich nach und nach die Vorstellungen zu bilden, welche sie die Gegenstände ausser ihnen erkennen lassen. Wärend sich jedoch in ihnen die Vorstellungen der Ausdehnung, der räumlichen Entfernung, der Grösse und Gestalt der Gegenstände bilden, beginnen die Gefühlseindrücke durch ihre Wiederkehr der Herrschaft der Gewohnheit unterworfen zu werden; doch muss das Kind daran gewöhnt werden, keine Gewohnheit zu haben. Sobald dann das Kind die Gegenstände zu unterscheiden anfängt, ist es von Wichtigkeit, dass man ihm dieselben mit Auswahl vorführe. Natürlich interessiren den Menschen alle neuen Gegenstände; er fühlt sich so schwach, dass er alles, was er nicht kennt, fürchtet. Die Gewöhnung, Neues zu sehen, ohne davon unangenehm berührt zu werden, zerstört diese Furcht. Daher gewöhne man das Kind nach und nach auch an das Hässliche und an das Furchtbare. Am Anfange des Lebens, wo Gedächtniss und Einbildungskraft sich noch nicht bethätigen, ist das Kind nur auf das aufmerksam, was augenblicklich seine Sinne reizt. Seine Sinneseindrücke bilden das erste Material seiner Kenntnisse; wenn wir ihm nun dieselben in einer zweckmässigen Ordnung darbieten, so bereiten wir sein Gedächtniss vor, sie später dem Verstande in derselben Ordnung zu übergeben. Da es jedoch nur auf seine Sinneseindrücke aufmerksam ist, so reicht es anfänglich hin, ihm den Zusammenhang derselben mit den Gegenständen, die sie verursachen, recht deutlich zu zeigen. Es will alles berühren, alles anfassen; widersetzt euch dieser Unruhe nicht: sie vermittelt ihm einen höchst nothwendigen Unterricht. Die Sprache der Kinder, die freilich nicht artikulirt, wohl aber accentuirt, klangvoll und verständlich ist, sowie ihre Geberden und Blicke müssen wir eifrig studieren, da sich in den Geberden die sinnlichen Empfindungen, in den Blicken die Gefühle kundgeben. Allen Anlass zur Entrüstung, zum Aerger, zum Zorn halte man möglichst fern; liegt der unvermeidliche Grund aber in den Dingen, so werden die Kinder weder trotzig noch zornig. Das Weinen der Kinder ist anfangs ein Bitten; tritt man ihm gegenüber nicht mit Vorsicht auf, so wird es bald ein Befehlen und Herrschen. Allein da dieser Begriff weniger durch ihre Bedürfnisse als durch unsre Dienste erzeugt wird, so beginnen hier die moralischen Wirkungen hervorzutreten, deren unmittelbare Ursachen nicht in der

Natur liegen, und man erkennt, warum es bereits in diesem ersten Alter von Wichtigkeit ist, auf die geheimen Beweggründe der Geberden und des Schreiens der Kinder zu achten. Sobald die Kinder die Personen, die um sie sind, als Werkzeuge betrachten dürfen, die sie nach Belieben in Bewegung setzen können, bedienen sie sich derselben zur Befriedigung ihrer Wünsche und zur Ergänzung ihrer Schwäche, in der allein die Bosheit und das Schlechte ihre Wurzeln hat. Auf diese Weise werden sie lästig, tyrannisch, befehlerisch, boshaft, unbändig, ein Entwicklungsgang, der keineswegs in einem natürlichen Hange zum Herrschen begründet ist, der aber in ihnen diesen Hang erzeugt. Wird das Kind kräftiger, so vergeht jedoch die Neigung zu befehlen nicht mit dem Bedürfniss, das sie hervorgerufen hat: das Herrschen erweckt die Eigenliebe und schmeichelt ihr, und die Gewohnheit verstärkt sie. Auf diese Weise tritt die Laune an die Stelle des Bedürfnisses; so schlagen Vorurtheile und Dünkel ihre ersten Wurzeln.

Nachdem wir nun den Ausgangspunkt kennen gelernt haben, sehen wir auch deutlich den Punkt, wo man den Weg der Natur verlässt. Sehen wir zu, was man zu thun hat, um auf diesem Wege zu bleiben.

Die Kinder, weit entfernt, Kräfte in Ueberfluss zu besitzen, haben ihrer nicht einmal genug für alles das, was die Natur von ihnen verlangt; man muss ihnen also den Gebrauch aller derjenigen, die sie erhalten haben und die sie nicht missbrauchen können, gestatten. **Erster Grundsatz.**

Man muss ihnen in allem, was zum physischen Bedürfniss gehört, beistehn, sie ergänzen, wo es ihnen an Einsicht oder Kraft gebricht. **Zweiter Grundsatz.**

Man muss sich bei der Hülfe, die man ihnen leistet, einzig und allein auf das wirklich Nützliche beschränken und darf der Laune oder dem unvernünftigen Verlangen kein Zugeständniss machen; denn die Laune wird sie nicht mehr quälen, wenn man sie nicht hat entstehen lassen, da sie nichts Natürliches ist. **Dritter Grundsatz.**

Man muss mit Sorgfalt die Sprache und die Zeichen der Kinder studieren, damit man in dem Alter, wo sie sich nicht verstellen können, in ihren Wünschen unterscheide, was unmittelbar von der Natur und was von der Einbildung eingegeben ist. **Vierter Grundsatz.**

Der Geist dieser Vorschriften besteht darin, den Kindern mehr wahre Freiheit und weniger Herrschaft einzuräumen, sie mehr selbst thun und weniger von andern verlangen zu lassen. Auf diese Weise werden sie, indem sie sich frühzeitig gewöhnen, ihre Wünsche ihren Kräften gemäss einzuschränken, die Entbehrung dessen, was nicht in ihrer Macht steht, weniger empfinden.

Kann das Kind reden, essen, gehen, so beginnt die zweite Epoche seines Lebens; denn vorher ist es nichts weiter, als was es im Mutterleibe war. Es hat kein Gefühl, keine Vorstellung, höchstens Empfindungen hat es, es fühlt sogar sein eigen Dasein nicht.

Was soll man von einer Erziehung denken, welche die Gegenwart einer ungewissen Zukunft opfert, die ein Kind mit Fesseln aller Art belastet und, um ihm in der Ferne irgend ein vermeintliches Glück zu bereiten, zu dessen Genusse es wahrscheinlich nie gelangen wird, damit beginnt, es elend zu machen? Statt dessen erziehe man lieber die Kinder, wie es ihre Natur verlangt, man lasse Kinder Kinder sein, indem man ihre Spiele, ihre Vergnügungen, ihren liebenswürdigen Instinkt begünstigt und ihnen nicht den Genuss einer Zeit raubt, die so schnell entflieht. Warum die so schnell dahin eilenden Jahre mit Bitterkeit und Schmerz erfüllen? Der G l ü c k l i c h e ist derjenige, welcher am wenigsten Ungemach zu erdulden hat; wer am wenigsten Vergnügen empfindet, ist der U n g l ü c k l i c h s t e. Die irdische Glückseligkeit des Menschen ist daher nur ein negativer Zustand; man muss sie nach der geringen Zahl der Uebel, die wir zu ertragen haben, abschätzen. Nicht eigentlich darin, unsre Wünsche einzuschränken, auch nicht allein darin, dass wir unser Können erweitern, sondern darin, dass wir unsre Wünsche soweit beschränken, als sie unsre Kräfte übersteigen und unser Wollen mit unserm Können in vollkommenes Gleichgewicht setzen, — darin besteht die menschliche Weisheit oder d e r W e g z u m w a h r e n G l ü c k. So hat es die Natur, die alles auf's beste thut, von Anfang an eingerichtet. Sie giebt dem Menschen unmittelbar nur die zu seiner Erhaltung nothwendigen Triebe und die zu ihrer Befriedigung hinreichenden Kräfte. Alle andern hat sie gleichsam als Reserve im Innersten seiner Seele angelegt, um sich hier nach Bedürfniss zu entwickeln. Nur in diesem ursprünglichen Zustande finden sich Wollen und Können im Gleichgewicht, und der Mensch ist nicht unglücklich. Sobald jedoch seine Kräfte sich zu bethätigen beginnen, erwacht die E i n b i l-

dungskraft, die regsamste von allen und eilt ihnen zuvor. Die Einbildungskraft ist es, welche im Guten wie im Bösen die Grenzen des Möglichen für uns erweitert und folglich die Begierden durch die Hoffnung ihrer Befriedigung erregt und nährt. Alle unsre sinnlichen Uebel, ein einziges, nämlich das Laster ausgenommen, sind eingebildete; dieses eine aber hängt von uns selbst ab. Und ebenso sind alle physischen Uebel ausser den körperlichen Schmerzen nur eingebildete, und selbst der Tod ist kein Uebel, weil er ein Naturgesetz ist. Daher sträube dich nicht gegen das harte Gesetz der Nothwendigkeit und erschöpfe nicht im Widerstreben gegen dieselbe deine Kräfte, die dir der Himmel nicht gegeben hat, dein Dasein zu erweitern oder zu verlängern, sondern nur um es zu erhalten, wie und so lange es ihm gefällt. Deine Freiheit und deine Macht erstrecken sich nur soweit, als deine natürlichen Kräfte reichen und nicht darüber hinaus; alles Uebrige ist nur Sklaverei, Täuschung, Gaukelspiel. Nur derjenige führt also seinen eigenen Willen aus, der zur Vollziehung desselben nicht der Arme anderer bedarf. Daraus folgt, dass nicht die Gewalt, sondern die Freiheit das wichtigste aller Güter ist. Der wahrhaft freie Mann will nur, was er vermag und thut, was ihm gefällt. Das ist der FUNDAMENTALSATZ. Es kommt nur darauf an, ihn auf die Kindheit anzuwenden, und alle Regeln der Erziehung werden sich daraus ergeben.

Die Freiheit des Menschen wird durch zwei Arten von Abhängigkeit beschränkt, nämlich durch die von den Dingen oder die natürliche, und die von den Menschen oder die gesellschaftliche. Erhaltet nun das Kind allein in der Abhängigkeit von den Dingen, so werdet ihr es stets den Gesetzen der Natur gemäss erziehen. Bietet seinen unberechtigten Willensäusserungen nie andere als physische Hindernisse oder Strafen, die aus den Handlungen selbst hervorgehen. Ihr habt nicht nöthig, ihm zu verbieten, etwas Böses zu thun, es genügt, es daran zu verhindern. Ersetzt ihm die Kraft, die ihm gebricht, genau so weit, als es derselben bedarf, um frei zu sein, nicht aber um zu herrschen; denn nichts ist widerwärtiger als der Anblick eines herrischen, eigensinnigen Kindes. Nicht desshalb darf es etwas erhalten, weil es darnach verlangt, sondern weil es dessen bedürftig ist, und nicht soll es etwas thun, nur um zu gehorchen, sondern weil es nothwendig ist. Die Wörter gehorchen und befehlen, noch mehr aber die Aus-

drücke Pflicht und Schuldigkeit sind aus seinem Wörterbuche zu streichen; dagegen werden die Wörter: Kraft, Nothwendigkeit, Ohnmacht, Zwang einen weiten Raum darin einnehmen. Vor dem Altar der Vernunft ist man nicht fähig, die Begriffe, moralische Wesen und gesellschaftliche Beziehungen zu erfassen. Daher raisonnire man nicht mit dem Kinde und verbiete ihm nicht, wovon es abstehen soll, sondern hindere es, es zu thun ohne Erklärung, ohne Auseinandersetzungen; versagt ihm ungern etwas, aber alle eure Verweigerungen seien unwiderruflich.

Es ist eine ganz merkwürdige Erscheinung, dass man, seitdem man sich mit der Erziehung der Kinder befasst, noch kein anderes Mittel, dieselben zu leiten, gefunden hat, als den Wetteifer, den Neid, die Eitelkeit, die Gier, die knechtische Furcht, also die gefährlichsten Leidenschaften, die am schnellsten die ganze Seele durchdringen und am meisten geeignet sind, sie zu verderben, selbst noch ehe der Körper seine Ausbildung erlangt hat. Man hat alle Mittel versucht, eins ausgenommen, gerade das einzige, welches zum Ziele zu führen vermag: die wohlgeordnete Freiheit. Man muss sich nicht damit befassen, ein Kind zu erziehen, wenn man nicht im Stande ist, es durch die blossen Gesetze des Möglichen und Unmöglichen zu leiten, wohin man will. Gebt eurem Zögling keine in Worte gefassten Regeln für sein Verhalten; er muss dieselben durch die Erfahrung gewinnen; legt ihm keine Art von Strafe auf, denn es weiss nicht, was es heisst, etwas verschuldet haben. Lasst ihn niemals um Verzeihung bitten, denn er ist nicht im Stande euch zu beleidigen. Da die Moral seinen Handlungen vollständig fremd ist, so kann er auch nichts thun, was moralisch böse wäre und Strafe oder Verweis verdiente.

Die erste Erziehung muss rein negativ sein. Sie besteht nicht in der Unterweisung über Tugend und Wahrheit, sondern darin, das Herz vor Lastern und den Verstand vor Irrthümern zu bewahren. Uebt seinen Körper, seine Organe, seine Sinne, seine Kräfte; aber seine Seele erhaltet, so lange es möglich ist, in Unthätigkeit. Da der Zögling bis zum zwölften Jahre nicht ohne alle Begriffe von der Moralität der menschlichen Handlungen bleiben kann, so beschränke man die Unterweisung hierin auf das, was grade erforderlich ist. Unsere ersten Pflichten sind aber Pflichten gegen uns selbst, da wir selbst der Mittelpunkt unsrer ersten Gefühle sind. Statt mit den Kindern nur von

ihren Pflichten zu sprechen, rede man von ihren Rechten. Die erste Idee, die man ihnen beibringen muss, ist nicht sowohl die der Freiheit, als vielmehr die des Eigenthums; damit es aber diese gewinne, ist es nothwendig, dass es selbst etwas besitze. Hiermit sind wir in die sittliche Welt eingetreten, und Betrug und Lüge nehmen ihren Anfang. Gegen die Lüge predigt nicht lange, straft die Kinder nicht grade desswegen, weil sie gelogen haben; aber richtet es so ein, dass alle schlimmen Folgen des Lügens auf ihr Haupt kommen. Dies lässt sich auch auf die übrigen Pflichten anwenden, die man den Kindern durch die Art und Weise, wie man sie ihnen auferlegt, nicht allein verhasst, sondern auch unerfüllbar macht. Die einzige für Kinder passende und zugleich die richtigste Lehre für jedes Alter ist, niemals jemand Böses zuzufügen; selbst die Vorschrift, Gutes zu thun, ist gefährlich, unrichtig und voller Widerspruch, wenn sie dieser nicht untergeordnet ist.

Für den Unterricht bedenke man, dass die Kinder noch kein wirkliches Gedächtniss und nur wenig Urtheilskraft besitzen. In der Wahl der Gegenstände, in der Sorgfalt, ihm immer und immer wieder das vorzuführen, was es zu begreifen vermag, und vor ihm verborgen zu halten, was es nicht wissen soll, besteht die wahre Kunst, diese erste Fähigkeit in ihm zu entwickeln; auf diese Weise muss man in ihm einen Vorrath von Kenntnissen zu bilden suchen, der ihm für seine Erziehung in der Jugend und für sein Verhalten während des ganzen Lebens von Nutzen ist. Was aber wird gelehrt? Worte, und nochmals Worte, und immer nur Worte! Wahrhaft nützlich sind dagegen nur Sachwissenschaften, während Wappenkunde, Geographie, Chronologie und selbst das Studium der Sprache für die Erziehung unnütz sind und dem Kinde durchaus fern liegen. Indem ich alles, was Pflicht heisst, von den Kindern fern halte, halte ich auch die Werkzeuge ihres grössten Elends, die Bücher fern von ihnen. Emil wird in seinem 12. Jahre kaum wissen was ein Buch ist. Aber doch bin ich überzeugt, dass er vor dem 10. Lebensjahre fertig lesen und schreiben können wird, grade weil ich sehr wenig Gewicht darauf lege, dass er es vor dem 15. kann. Das unmittelbare Interesse wird in ihm diesen Wunsch erwecken und zur Ausführung bringen. Soll ich jetzt vom Schreibenlernen reden? Ich schäme mich, in einem Werk über Erziehung mich mit solchen Kleinigkeiten abzugeben.

Wollt ihr aber den Verstand eures Zöglings ausbilden, so bildet die Kräfte aus, die er beherrschen soll. Uebt beständig seinen Körper; macht ihn kräftig und gesund, damit ihr ihn weise und vernünftig machen könnt; er arbeite, bethätige sich, laufe, schreie, sei immer in Bewegung; er sei der Kraft nach ein Mann, und bald wird er es auch der Vernunft nach sein.

Die ersten Vermögen, die sich in uns entwickeln und vervollkommnen, sind die Sinne; diese sollte man demnach zuerst kultiviren. Die Sinne üben heisst nicht bloss, sie gebrauchen; es heisst, mittelst derselben richtig urtheilen lernen; es heisst, so zu sagen, wahrnehmen lernen; denn wir verstehen nicht anders zu fühlen, zu sehen und zu hören, als wie wir es gelernt haben. Uebt also nicht allein die Kräfte, sondern auch die Sinne, welche dieselben dirigiren. Zieht aus jedem von ihnen den möglichsten Vortheil und berichtigt den Eindruck des einen durch den des andern. Messt, zählt, wiegt, vergleicht. Wendet die Kraft nicht eher an, als bis ihr den Widerstand geschätzt habt: lasst stets die Abschätzung der Wirkung der Anwendung der Mittel vorangehen. Bestimmt das Kind, niemals unzureichende oder überflüssige Anstrengungen zu machen. Wenn ihr es auf diese Weise gewöhnt, die Wirkung aller seiner Bewegungen vorauszusehen und seine Irrthümer durch die Erfahrung zu berichtigen, ist es nicht offenbar, dass es um so urtheilsfähiger werden wird, je mehr es handelt? Unterrichtet euren Zögling daher im Messen, Zeichnen, in der Geometrie, im Sprechen und Singen; aber niemals sei es ihm etwas Anderes als ein Vergnügen. Im Folgenden rede ich noch von einer Art sechsten Sinnes, den man Gemeinsinn *(sensus communis)* nennt, nicht sowohl darum, weil er allen Menschen gemeinsam ist, als vielmehr darum, weil er durch den geregelten Gebrauch aller andern Sinne entsteht, und weil er uns über die Natur der Dinge durch Zusammenfassung aller ihrer Erscheinungsweisen unterrichtet. Dieser sechste Sinn hat natürlich kein besonderes Organ; er hat seinen Sitz nur im Gehirn und seine rein innerlichen Wahrnehmungen werden Begriffe oder Ideen genannt. Die Anzahl dieser Ideen bestimmt den Umfang unsrer Kenntnisse; in ihrer Richtigkeit und Klarheit besteht die Schärfe des Geistes; die Kunst, sie unter einander zu vergleichen, wird die menschliche Vernunft genannt. Demnach besteht das, was ich sinnliche oder kindliche Vernunft nenne, in der Bildung einfacher Begriffe durch Zusammenfassung mehrerer

sinnlicher Wahrnehmungen, das dagegen, was ich als intellektuelle oder männliche Vernunft bezeichne, in der Bildung zusammengesetzter Begriffe durch Zusammenfassung mehrerer einfacher.

In der dritten Periode, die vom 12. bis zum 15. Jahre währt, ist das im Wachsthum begriffene Wesen zwar in Wirklichkeit noch schwach, aber doch verhältnissmässig stark, weil die Kräfte in ihrem Wachsthum die Bedürfnisse überholen. Mit diesem Ueberschusse an Fähigkeiten und Kräften soll sich nun der Zögling bemühen, sich mit dem zu versorgen, was ihm bei eintretendem Bedürfnisse einmal nützen kann; er soll, so zu sagen, den Ueberfluss seines gegenwärtigen Seins für die Zukunft ausstreuen. Diese Zeit ist also die Zeit der Arbeit, des Unterrichts, des Lernens.

Es kommt aber nicht darauf an, alles, was ist, zu kennen, sondern nur, was nützlich ist. Von dieser geringen Anzahl muss man noch diejenigen Wahrheiten hinwegnehmen, zu deren Verständniss ein schon ausgebildeter Verstand erforderlich ist, und dennoch bildet der übrig bleibende Kreis für die Geistesfähigkeit eines Kindes noch immer eine unermessliche Sphäre. Die bewegende Kraft für dieses Alter ist die angeborene Wissbegierde. Der angeborene Trieb nach Wohlsein und die Unmöglichkeit, denselben völlig zu befriedigen, bestimmen uns, unaufhörlich neue Mittel dazu aufzusuchen. Dies ist die erste Grundlage der Wissbegierde, eine dem menschlichen Herzen natürliche Grundlage, dessen Entwicklung jedoch nur nach Verhältniss unsrer Leidenschaften und unsrer Einsichten geschieht. Da die Welt des Geistes dem Kinde noch unbekannt ist, so reicht sein Denken nicht weiter als sein Auge; der Verstand dehnt nur soweit aus, als der Raum sich erstreckt, den er misst. Bei den ersten Bethätigungen des Geistes müssen stets die Sinne seine Führer sein. Kein anderes Buch als die Welt; kein anderer Unterricht als die Thatsachen. Macht euren Zögling aufmerksam auf die Erscheinungen in der Natur, und ihr werdet ihn bald wissbegierig machen; wollt ihr aber seine Wissbegierde nähren, so beeilt euch nicht, sie zu befriedigen. Stellt ihm Fragen, die seiner Fassungskraft angemessen sind, und lasst sie ihn selbst beantworten. Er besitze nicht Kenntnisse, weil ihr sie ihm mitgetheilt habt, sondern weil er sie durch sich selbst gewonnen hat; er lerne die Wissenschaft nicht, er erfinde sie. Setzt ihr jemals in sei-

nem Geiste die Autorität an die Stelle der Vernunft, so wird er die Vernunft nicht mehr brauchen; er wird hinfort nur noch der Spielball der Meinungen anderer sein. Nach diesen Grundsätzen unterrichtet ihn in der Geometrie, Astronomie, Geographie und Physik. Da Emil alles aus Erfahrung lernen soll, so braucht er keine Bücher; das einzige, welches auf lange Zeit seine ganze Bibliothek ausmachen wird, ist der Robinson Crusoë. Statt über die socialen Verhältnisse belehrt zu werden, möge er aus eigener Anschauung die Industrie und mechanischen Künste kennen lernen, indem er die Werkstätten der Handwerker besucht, ja er lerne sogar selber ein Handwerk, um dieses im Nothfalle betreiben zu können; doch ergreife er nur ein nützliches Handwerk, denn ich will lieber, dass er ein Schuster als ein Dichter werde, dass er die Strassen pflasterte als Porzellanblumen machte.

Wir haben mit der Uebung des Körpers und der Sinne begonnen und haben darauf den Verstand und das Urtheil geübt. Endlich haben wir den Gebrauch der Glieder mit der Anwendung der Seelenkräfte verbunden; wir haben aus dem Zögling ein zu gleicher Zeit thätiges und denkendes Wesen gemacht. Es bleibt uns, um den Menschen zu vollenden nur noch übrig, auch ein liebendes und fühlendes Wesen aus ihm zu machen, d. h. die Vernunft durch das Gefühl zu vervollkommnen.

Mit dem 15. Jahre, dem Eintreten der Pubertät, beginnt die **vierte** Periode. Man vermeide es möglichst, den Schleier der Geschlechtsgeheimnisse zu lüften; kann man aber doch nicht umhin Rede zu stehen, so sage man die Wahrheit mit der grössten Einfachheit, ohne geheimnissvolles Wesen, ohne Verlegenheit, ohne Lächeln. Eure Antworten seien stets ernst, kurz, bestimmt; nie darf es scheinen, als zögertet ihr, sie zu geben. Es ist viel weniger gefährlich, die Neugier des Kindes zu befriedigen, als sie zu spannen.

Wollt ihr Ordnung und Regel in die entstehenden Leidenschaften bringen, so erweitert den Zeitraum, während dessen sie sich entwickeln, damit sie Zeit haben, sich nach Maassgabe ihrer Entstehung zu ordnen. Dann ist es nicht der Mensch, der sie ordnet, sondern die Natur selbst; eure ganze Sorge besteht darin, dieselbe ihr Werk selbst ausführen zu lassen. Der Inbegriff aller menschlichen Weisheit in Bezug auf die Regelung der menschlichen Leidenschaften ist Folgen-

des: 1. man muss die wahren Verhältnisse des Menschen kennen, sowohl die der Gattung, als die des Individuums; 2. man muss alle Affekte der Seele nach diesen Verhältnissen regeln. Hieraus ergeben sich folgende Grundregeln:

Erste Grundregel: „Es liegt nicht im menschlichen Herzen, sich an die Stelle derer zu versetzen, die glücklicher sind als wir, sondern es setzt sich allein an die Stelle derer, die mehr zu beklagen sind.“ Daher muss man, wenn man einen jungen Menschen zur Humanität führen will, denselben nicht das glänzende Glück anderer bewundern lassen, sondern ihm dasselbe von seiner trüben Seite zeigen und eine gewisse Furcht davor in ihm erwecken.

Zweite Grundregel: „Man bedauert andere stets nur wegen solcher Uebel, vor denen man selbst nicht sicher zu sein glaubt.“ Gewöhnt demnach euren Zögling nicht, von dem Gipfel des Glücks auf die Leiden der Unglücklichen, auf die Mühen der Elenden herabzuschauen, und hofft nicht, ihm Bedauern einzuflössen, wenn er dieselben als etwas ihm ganz Fremdes betrachtet.

Dritte Grundregel: „Das Mitleiden, das man mit dem Leiden anderer empfindet, bemisst sich nicht nach der Grösse dieses Leidens, sondern nach dem Gefühle, das man demjenigen, der es duldet, zuschreibt.“ Im allgemeinen urtheile ich über den Werth, den jeder dem Wohlbefinden seiner Nebenmenschen beilegt, nach dem Maasse von Achtung, die er gegen sie zu haben scheint. Es ist natürlich, dass man auf das Glück derer, die man verachtet, sehr wenig Werth legt. Lehrt daher euren Zögling alle Menschen lieben, selbst diejenigen, welche die Menschheit geringschätzen; schafft, dass er sich in gar keine Klasse stelle, sondern sich in allen wiederfinde. Sprecht in seinem Beisein mit Rührung, selbst mit Mitleid, nie aber mit Verachtung vom menschlichen Geschlechte. Mensch, entehre den Menschen nicht!

Auf diesen und ähnlichen Wegen muss man in das Herz des Jünglings zu dringen suchen, um darin die ersten Regungen der Natur hervorzurufen, um zu bewirken, dass es sich entfalte und auch für die Mitmenschen schlage. Doch mische man diesen Regungen so wenig als möglich persönliches Interesse bei, vor allem keine Eitelkeit, keinen Wetteifer, keine Ruhmsucht, keins von denjenigen Gefühlen, die uns nöthigen, uns mit andern zu vergleichen.

Die Quelle aller unsrer Leidenschaften, die einzige, die mit dem Menschen geboren wird und ihn nie verlässt, so lange er lebt, ist die Selbstliebe; sie ist die ursprüngliche, angeborene Leidenschaft, die allen andern vorhergeht, und von welcher alle übrigen in gewissem Sinne nur Modifikationen sind. Die Selbstliebe ist gut, stets der Ordnung gemäss. An seiner eigenen Erhaltung muss naturgemäss jeder das grösste Interesse nehmen, wir müssen uns über alles lieben, und als unmittelbare Folge dieses Gefühls lieben wir alles, was zu unsrer Erhaltung dient. Was uns nützlich ist, das suchen wir, wer uns aber nützlich sein will, den lieben wir; was uns schadet, meiden wir, aber denjenigen, der uns schaden will, hassen wir.

Da Emil bisher nur auf sich selbst geachtet hat, so veranlasst ihn der erste Blick, den er auf seines Gleichen wirft, sich mit denselben zu vergleichen, und die erste Empfindung, die diese Vergleichung in ihm erweckt, ist das Verlangen, den ersten Platz einzunehmen. Dies ist nun der Punkt, wo die Selbstliebe sich in Eigenliebe verwandelt, und wo alle Leidenschaften, die mit derselben zusammenhängen, emporzukeimen beginnen. Damit Emil sieht, welche Stellung er unter den Menschen einnehmen und welche Art von Hindernissen er voraussichtlich zu überwinden haben wird, um diejenige, die er einnehmen möchte, zu erlangen, entwickle man ihm das Gemälde der ganzen socialen Ordnung. Er wisse, dass der Mensch von Natur gut ist; er fühle es, beurtheile seinen Nächsten nach sich selbst, aber er sehe auch, dass die Gesellschaft die Menschen verdirbt und schlecht macht; er finde in ihren Vorurtheilen die Quelle aller ihrer Fehler; er achte jeden Einzelnen, aber er verachte die Menge; er sehe, dass alle Menschen fast die gleiche Maske tragen, aber er wisse auch, dass es Gesichter giebt, die schöner sind als die Maske, die sie bedeckt. Am besten lehrt uns die Geschichte die Menschen kennen, die man handeln sehen muss. Im Leben hört man sie nur sprechen; sie zeigen ihre Reden, verbergen aber ihre Handlungen. In der Geschichte dagegen ist der Schleier hinweggezogen, und man beurtheilt sie nach ihren Thaten. Doch sind die gefährlichsten Geschichtsschreiber für einen Jüngling diejenigen, welche urtheilen. Man gebe ihm die Thatsachen, und er urtheile selbst; dadurch lernt er die Menschen kennen. Damit der Zögling aber nicht glaubt, besser als andere zu sein, so zeige man ihm,

wie er denselben Schwachheiten und Thorheiten unterworfen ist als die Menschen, die er bemitleidet.

Es wird wohl mancher erstaunt sein, warum ich das ganze erste Alter meines Zöglings habe verstreichen lassen, ohne mit ihm über Religion zu reden. Im 15. Jahre wusste er noch nicht, dass er eine Seele habe, und vielleicht ist es im 18. Jahre noch zu früh es zu lernen; denn wenn er es vor der geeigneten Zeit lernt, so läuft er Gefahr, es niemals zu wissen. Da aber die Religion ein Regulator der Leidenschaften ist, so möge man ihn jetzt auch hierin unterrichten. Welcher Sekte jedoch wollen wir den Menschen der Natur zuführen? Wir führen ihn weder dieser noch jener zu; aber wir setzen ihn in den Stand, diejenige zu wählen, welcher ihn der beste Gebrauch seiner Vernunft zuführen muss.

Indem wir so Emil's Naturell entwickelten, haben wir seiner aufkeimenden Sinnlichkeit eine andere Richtung gegeben; wir haben sie geregelt, indem wir die Vernunft anbauten. Geistige Objekte mässigen den Eindruck sinnlicher Gegenstände. Indem wir mit ihm auf die erste Ursache der Dinge zurückgingen, haben wir ihn der Herrschaft der Sinne entzogen; es war natürlich, uns von der Erforschung der Natur zur Aufsuchung ihres Schöpfers zu erheben.

Wenn Emil nun die Menschen nach ihren Sitten im Leben selbst studiert hat, wie er sie früher nach ihren Leidenschaften in der Geschichte studierte, so wird er nunmehr oft in die Lage kommen darüber nachzudenken, was dem menschlichen Herzen schmeichelt, oder was ihm zuwider ist. So philosophirt er also jetzt über die Principien des Geschmacks, und dies ist das Studium, das ihm in diesem Alter am angemessensten ist. Daher treibe man jetzt mit ihm Literatur oder führe ihn in's Theater, das keinen moralischen, sondern einen ästhetischen Zweck hat. —

III.

Geschichte der Pädagogik in der Neuzeit.



§ 11.

Allgemeine Uebersicht.

Die gesammte bisherige Entwicklung hatte noch keine genügende Basis ergeben, auf welcher sich eine systematische Pädagogik hätte erbauen können. Das Wesen der Erziehung, das unmittelbare Objekt der Pädagogik als Wissenschaft, war noch nicht in seinem vollen Umfange und seinem ganzen Inhalte nach, sondern nur theilweise in vereinzelten Momenten erkannt, und je einseitiger diese Erkenntniss war, mit desto grösserer Energie wurde dieselbe bis zu ihren letzten Konsequenzen verfolgt. Das Wesen und der Begriff der Erziehung wird aber zunächst in dem Zwecke derselben erkannt, und gerade hierin machten sich bisher zwei verschiedene Richtungen geltend, die sich in ihren letzten Konsequenzen als zwei Extreme gegenüberstanden. Während die Erziehung im Alterthum, das Recht der Individualität durchaus verkennend, das Individuum der Gesammtheit aufopferte, so löste dagegen die Pädagogik des Mittelalters in ihren letzten Ausläufern das die Individuen zu einer Gesammtheit verknüpfende Band gänzlich auf, ihrerseits das Recht der Gesammtheit an dem Individuum verkennend. Lag so im Alterthum der Zweck der Erziehung ausserhalb des Individuums, so verlegte das Mittelalter denselben lediglich in das Individuum. Hiermit hing aber ein zweiter, nicht minder durchgreifender Gegensatz auf des Engste zusammen. Lag nämlich der Zweck der Erziehung ausserhalb des Menschen oder des Individuums, so bedurfte es für die Pädagogik weniger einer Kenntniss vom Wesen des Menschen, als der Wissenschaft von demjenigen Zwecke, für welchen derselbe erzogen wurde. Daher nahm die Staatswissenschaft nach der Philosophie im Alterthum den ersten Rang ein; denn das Individuum sollte für den Staat erzogen werden. Wird dagegen der Zweck

der Erziehung in das Individuum selber verlegt, wie im Mittelalter, so ist die Erkenntniss vom Wesen desselben von höchster Wichtigkeit. Daher Locke's Untersuchung über den menschlichen Verstand, daher Rousseau's Bestreben, seine Erziehungstheorie durch psychologische Untersuchungen der Individualität zu begründen. Beide Antithesen des Alterthums und des Mittelalters zu einer Synthesis zu vereinen, — das ist **DAS WESEN DER NEUEREN PAEDAGOGIK.** Der Zweck des Individuums liegt weder ausser ihm, noch ist es isolirter Selbstzweck; vielmehr sind Individuum sowohl als auch die Gesammtheit einem höheren, dem höchsten Zwecke untergeordnet, in welchem aber beide zugleich ihre relativen Zwecke erfüllen. Und ebenso wenig genügt der neueren Pädagogik die Erkenntniss der objektiven Welt ohne ihre innige Beziehung zu dem Individuum, noch die Erkenntniss der von ihrer höheren und höchsten Einheit losgelösten Individuen: ihr ist das Individuum zugleich Individuum als auch ein Theil der Menschheit und ein Theil der Gottheit; der allgemeinste Begriff ist aber der höchste Begriff. Und desshalb sieht die neuere Pädagogik das wahre Ziel des Menschen in der Identität des menschlichen und göttlichen Willens, und das wahre Wesen desselben nicht in den individuellen Auswüchsen, sondern in der der ganzen Gattung gemeinsamen Natur, die in ihrem letzten Grunde wiederum ein Ausfluss des göttlichen Wesens ist. So sind Ethik und Psychologie die Grundpfeiler der Pädagogik der neueren Zeit, und dieselbe charakterisirt sich demnach im Gegensatze zu dem objektiven und subjektiven Naturalismus des Mittelalters als ein **Realer Naturalismus,** sofern nunmehr die Erziehung die Herausbildung der wahren Natur des Menschen zu ihrem Objekte hat.

Wenn jedoch in der neueren Pädagogik die ethischen Principien durchgehends auf dem traditionell überlieferten Christenthume beruhen, mögen sie auch noch so sehr von einander abweichen, so nehmen wir in Bezug auf die psychologischen Principien zwei entgegengesetzte Strömungen wahr, indem nämlich die eine von ihnen die überlieferten psychologischen Anschauungen, ohne weiter ihre Richtigkeit zu prüfen, auf

die Pädagogik anwendet, die andere dagegen mit der Tradition brechend von wesentlich neuen psychologischen Grundlagen aus die Pädagogik zu reformiren sucht. Wir bezeichnen daher jene erste Richtung als den **dogmatisch**-realen Naturalismus, diese aber als den **kritisch**-realen Naturalismus.

I. Der dogmatisch-reale Naturalismus.

Derjenige, welcher die Pädagogik in eine neue Bahn lenkte und zugleich der Begründer einer wissenschaftlichen Pädagogik wurde, ist **Pestalozzi**. Nach ihm fühlt sich der Mensch auf eine dreifache Art in der Welt: als ein Werk der Natur, als ein Werk des Geschlechts (oder der Welt) und als ein Werk seiner selbst. Diesem Gange der Natur müssen nun Erziehung und Gesetzgebung folgen. Sie müssen dem Menschen das thierische (natürliche) Wohlwollen durch das häusliche Leben zu einem menschlichen Wohlwollen umwandeln und selbiges durch die Treue und den Glauben, die der gesellschaftliche Zustand anspricht, mitten in der Gewaltsamkeit, mit welcher der gesellschaftliche Zustand auf das Verderben dieses Zustandes einwirkt, dennoch zu erhalten suchen. Sie müssen ihn endlich durch Selbstverleugnung zu der Kraft emporheben, durch die er allein im Stande ist, das Wesen der Unschuld in sich selbst durch seine sittliche Kraft wieder zu dem friedlichen, gutmüthigen und wohlwollenden Geschöpf zu machen, das er in der Unverdorbenheit seines thierischen Zustandes auch ist. Um nun dieses Ziel zu erreichen, muss die menschliche Erziehungskunst dem Gange der Natur in der Ausbildung unsrer Kräfte, und zwar nach jeder Richtung, nach welcher ihr diese vorgeht, in Uebereinstimmung mit ihr und ihr untergeordnet nachhelfen. Sie bedarf, um dieses zu können, in jedem Fall einer tiefen Erkenntniss und eines belebten Gefühls von dem Gang der Natur selber, in dessen Fusstapfen sie ihr nachfolgend und dienend eintreten soll. Sie ist aber hierfür immer nur in dem Grade fähig, als ihre Mittel aus den ewigen, der wahren Kunst zu Grunde liegenden Gesetzen der Menschennatur selber hervorgehen. Die Wahl der Mittel richtet sich also nach

der psychologischen Entfaltungsweise der menschlichen Kräfte und Anlagen.

Das Hauptverdienst Pestalozzi's bestand demnach darin, dass er auf die wahre Natur des Menschen hinwies und dass er der Pädagogik die Aufgabe vindicirte, die sinnliche Natur des Menschen zur sittlichen umzugestalten und zugleich auch die aus der eigensten menschlichen Natur geschöpften Mittel angab, die zur Realisirung jenes Zweckes führen sollten. Doch war es mehr ein glücklicher Wurf des Genius gewesen als die besonnene Forschung eines wissenschaftlichen Geistes, der Pestalozzi bisher ungebahnte und ungeahnte Wege wandeln hiess. Es blieb daher andern Denkern überlassen, dem, was Pestalozzi in seinem genialen Geiste gleichsam anticipirte, eine feste, wissenschaftliche Grundlage zu geben, — eine Aufgabe, deren theilweise Lösung zunächst Kant versuchte.

Kant hatte in seiner „Kritik der reinen Vernunft" dargethan, dass die drei höchsten Begriffe: Freiheit, Gott, Unsterblichkeit wissenschaftlich freilich nicht zu erweisen seien, forderte jedoch in der „Kritik der praktischen Vernunft" ihre unbedingte Anerkennung als die drei nothwendigen Postulate der praktischen Vernunft. Den kategorischen Imperativ, ein allgemein gültiges und absolutes Sittengesetz, erweist Kant als das Princip der Freiheit und der Autonomie des Willens gegenüber der Heteronomie der Willkür. Die unbedingte Unterwerfung unter dieses Sittengesetz ohne jedweden Nebenzweck, das ist unsre Pflicht, die uns die Tugend in ihrem Kampfe gegen die sinnlichen Neigungen erfüllen hilft. Das höchste Gut ist die Glückseligkeit nur dann, wenn sie mit dem sittlichen Wohlverhalten vereinigt ist. Daher ist der wesentlichste Zweck der Erziehung die Moralisirung oder Sittlichmachung des Menschen, und ihr Princip: Kinder sollen der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen erzogen werden. Besonders übe man die oberen Kräfte, damit das Kind mit voller Einsicht nach vernünftigen Maximen handeln lerne.

In der wissenschaftlichen Untersuchung der ethischen Fundamente und in der Aufstellung eines absoluten Sittengesetzes,

dessen unbedingte Erfüllung die Pflicht eines Jeden ist, besteht das Hauptverdienst Kant's für die Pädagogik, welche er selber jedoch systematisch nicht bearbeitet hat. Dagegen haben **Niemeyer** und **Schwarz** ein vollständiges System der Pädagogik auf Kantischen Principien aufgestellt.

Während Kant's Untersuchungen auf die wahre sittliche Natur des Menschen gerichtet waren, und er das Wesen derselben in der unbedingten Uebereinstimmung des menschlichen Willens mit dem göttlichen gefunden hatte, im übrigen aber von ihm das Individuelle dem Allgemeinen durchaus geopfert wurde, so trat **Schelling** für das Recht des Individuums ein, das in seinem wahren Sein mit dem Absoluten identisch ist, und grade hierin besteht sein unmittelbares Verdienst um die Pädagogik. Anknüpfend an den Gedanken Schelling's, dass nichts als Glied in einer wahren Totalität begriffen werden kann, was in ihm bloss als Mittel wirkt, und dass eben dadurch, dass das Besondere in sich absolut ist, es auch wieder im Absoluten und integranter Theil desselben ist, und umgekehrt, — an diesen Gedanken anknüpfend, verlangt **Graser**, dass die Erziehung eine individuelle sei, damit das Individuum grade mit diesen seinen Anlagen der Gesammtheit nütze. Die eigentliche Bestimmung des Menschen aber sei die Divinität, d. h. die Menschen sollen durch ein Selbstsein oder durch ein mit ihrer Idee identisches Leben oder ein mit eigenem Geiste und eigener Thätigkeit durchaus und stets bestimmtes Sein, das Abbild des göttlichen Seins vorzugsweise darstellen.

Auch **Schleiermacher**, dessen philosophische Ansichten sich vielfach mit denen Schelling's berühren, bestimmte ausführlicher von der durch Kant gelegten sittlichen Grundlage aus das Recht der Individualität und der Anforderungen des gemeinsamen Lebens. Er wahrt bei der Erziehung der Individualität ihr volles Recht, will sie jedoch unter die höhere Potenz der Vernunft gestellt wissen. Wie der Einzelne aus dem Allgemeinen entstanden ist, so muss er auch durch das Allgemeine bestimmt und darf nicht aus dem Zusammenhange mit andern herausgerissen werden. Mit

der Individualität ist aber nicht das Unvollkommene zu verwechseln, vielmehr ist auch sie ein berechtigtes Sittliche; daher ist die Aufgabe der Erziehung: das Ausbilden der Natur und das Hineinbilden in das sittliche Leben.

Dagegen tritt bei **Hegel** das Allgemeine als das Absolute wiederum mehr in den Vordergrund. Die Idee ist ihm als das Absolute die Einheit von Subjekt und Objekt. Sie ist aber wesentlich Process, indem sie sich aus ihrem An-und-für-sich-Sein zu ihrem Anderssein entäussert und aus ihrem Anderssein als absolute Idee in sich zurückkehrt. Das Absolute aber ist der Geist, der sich also als subjektiver, dann als objektiver und endlich als absoluter entwickelt. Das Wesen des Geistes ist die Freiheit, die in der Sittlichkeit ihren Ausdruck findet; die Sittlichkeit ist die Vollendung des objektiven Geistes, die Wahrheit des subjektiven und objektiven Geistes selbst. Der subjektive Wille hat nur Wahrheit und Realität, indem er in ihm selbst als das Dasein des vernünftigen Willens ist. Die Kunst den Menschen sittlich zu machen, ist nun die Pädagogik. Sie muss daher das Kind, welches als Individuum ein Subjektives ist, zum Ablegen seiner Absonderlichkeiten, zum Wissen und Wollen des Absoluten bringen, so dass es an der Brust der allgemeinen Sittlichkeit getränket, in ihrer absoluten Anschauung als eines fremden Wesens lebt, sie immer mehr begreift und so in den allgemeinen Geist übergeht.

Hegel selber hat die Pädagogik nicht als ein zusammenhängendes Ganze bearbeitet, während **Rosenkranz** im Geiste der Hegel'schen Philosophie eine systematische Pädagogik verfasst hat. Doch glaubt er die Hegel'sche Definition der Pädagogik, dass sie den Einzelnen zur Sittlichkeit zu bilden habe, erweitern zu müssen, da sie die Seite der Intelligenz unberührt lasse. Vielmehr sei die Aufgabe der Erziehung die Entwicklung der dem Einzelnen immanenten theoretischen und praktischen Vernunft. Das Wesen derselben ist nach ihm die Menschlichkeit als die Verwirklichung der dem Geist nothwendigen Freiheit. Auch nimmt er auf die Individualität mehr Rücksicht als Hegel, weil der

Mensch nicht Mensch überhaupt ist, sondern als vernünftiges Subjekt zugleich dieses ganz eigenthümliche Individuum.

II. Der kritisch-reale Naturalismus.

Die vorige Periode hatte freilich den Menschen mit allen seinen natürlichen Anlagen und angeborenen Kräften zum Objekt der Pädagogik erhoben, jedoch waren dieselben grade so aufgenommen, wie die unmittelbare Erfahrung sie darbot: ihr gegenseitiges Verhältniss oder ihre etwaige Einheit war nur sporadisch und gelegentlich Gegenstand einer wissenschaftlichen Untersuchung gewesen. Und doch ist eine wissenschaftliche Pädagogik ohne eine wissenschaftliche Erkenntniss vom Wesen der Seele unmöglich. Der Versuch, der Pädagogik diese bis dahin entbehrte psychologische Unterlage zu geben, das ist das grosse Verdienst **Herbart's.**

Auf Grund seiner metaphysischen Erörterungen sieht Herbart in der Seele ein einfaches, mithin unveränderliches Wesen, deren einzige Thätigkeit die Selbsterhaltung ist; diese aber besteht ausschliesslich darin, Vorstellungen zu sein; doch ist die Seele keine vorstellende Kraft. Demnach ist die menschliche Natur die durch die Vorstellungen bewirkten Gemüthszustände, und alle Erziehung kann nur auf die Veränderung der Vorstellungen, nicht auf die Seele gehen, da nur sie das Veränderliche sind, die Seele aber das Unveränderliche. Der Zweck der Erziehung ist die Tugend, die in der inneren Freiheit besteht; diese aber ist ein Verhältniss zwischen Einsicht und Willen. Bei dem Unterricht kommt es wesentlich darauf an, wieviel durch das Eingreifen in die schon vorhandenen Vorstellungsmassen für die Sittlichkeit gewonnen werde. Die Individualität des Zöglings ist möglichst zu wahren, da sie für die Erziehung der gegebene Incidenzpunkt ist. Die gesammte erziehende Thätigkeit gliedert Herbart in die Regierung, in den Unterricht und in die Zucht.

Unter den Fortbildnern der Herbart'schen Pädagogik ist **Waitz** der bedeutendste, welcher aus den allgemeineren Grundsätzen Herbart's die weiteren Konsequenzen zieht.

Und endlich beschliesst **Beneke** die Reihe der originellen pädagogischen Denker. Auch er richtet wie Herbart zunächst seine Kritik gegen die Annahme von angeborenen verschiedenen Seelenkräften. Während aber Herbart der Seele keinerlei Art von Kräften oder Anlagen zuschreibt, so vindicirt ihr Beneke eine Menge von angeborenen Urvermögen, die in ihrer Einheit die Substanz der Seele ausmachen. Empfangen diese Urvermögen einen Reiz, so bleiben in der Seele Spuren zurück, aus deren mannichfachen Kombinationen sich die verschiedenen sog. Seelenvermögen erst aufbauen. Angeboren ist nur die Kräftigkeit der Urvermögen, deren Verschiedenheit die Verschiedenheit der Individualitäten bedingt. Durch die Zusammenbildung der gleichen Spuren entstehen die sog. Gemüthskräfte, aus der Kombination der ungleichen Spuren die sog. Verstandeskräfte. Hieraus ergeben sich Anhaltspunkte für Erziehung und Unterricht. Die Pädagogik ist mithin nur angewandte Psychologie.

Erste Periode.

Der dogmatisch-reale Naturalismus.

§ 12.

Pestalozzi.

„Ich sah den grossen Glückszustand der Völker und besonders meines Vaterlandes in seiner ganzen Nichtigkeit. Ich sah die höchste sittliche, geistige und bürgerliche Verwilderung, in der unsere Geschlechter verblutet, wie Europa noch nie verblutet. Ich sah endlich das Volk unsers Welttheils durch Armuth, Elend und Noth allgemein in eine Tiefe versinken, wie Europa's Völker noch nie so allgemein versunken sind." „Von Jugend auf ging daher das Ziel meines Lebens dahin, den Armen im Land durch tiefere Begründung und Vereinfachung seiner Erziehungs- und Unterrichtsmittel ein besseres Schicksal zu verschaffen." „Der einzig sichere Boden aber, auf dem wir Volksbildungs-, Nationalkultur und Armenhülfe halber zu stehen suchen müssen, ist das Vater- und Mutterherz, das durch die Unschuld, Wahrheit, Kraft und Reinheit ihrer Liebe den Glauben der Liebe in ihren Kindern entzündet, durch dessen Inneres alle Leibes- und Seelenkräfte der Kinder zum Gehorsam in der Liebe und zur Thätigkeit im Gehorsam vereinigt werden. Im Heiligthum der Wohnstuben ist es, wo das Gleichgewicht der menschlichen Kräfte in ihrer Entfaltung gleichsam von der Natur selbst eingelenkt, gehandhabt und gesichert wird, und auf diesem Punkt ist es, auf welchen von Seiten der Erziehungskunst hingewirkt werden muss, wenn die Erziehung als Nationalsache dem Volk wahrhaft Vorsehung thun und in seinem Bildungseinfluss das Aeussere des menschlichen Kennens, Könnens und Treibens mit dem innern, ewigen, göttlichen Wesen unsrer Natur in Uebereinstimmung bringen soll."

In diesen Worten giebt uns **Pestalozzi** (1746—1827) den Ausgangspunkt, das Ziel und die Mittel seiner Pädago-

gik selber an, und die ganze Theorie sowie die gesammte praktische Thätigkeit jenes pädagogischen Reformators ist nichts Anderes als die weitere Ausführung dieser Grundgedanken.

Die Wogen der französischen Revolution hatten fast ganz Europa überschwemmt und drohten, die Fundamente der Staaten auf's tiefste zu erschüttern. Auch die Schweiz hatte unsäglich unter den Gräuel derselben zu leiden und mit ihr ihr treuester Sohn Pestalozzi. Er sah mit blutendem Herzen die entsetzliche Unwissenheit und thierische Rohheit seiner Mitbürger, sah in seinem ahnungsvollen Geiste bereits die Wohlfahrt und Freiheit des über alles geliebten Vaterlandes unter den zusammenstürzenden Trümmern wilder Anarchie begraben und in nicht allzuweiter Ferne die ganze Menschheit in dem Schlamme sittlicher Verkommenheit und Gemeinheit rettungslos versinken. Wahrheit und Recht schienen für die Menge eitle Phantome zu sein und fristeten nur in den Herzen einzelner ein kümmerliches Dasein. Was Wunder, dass daher ein Pestalozzi sein Leben daran setzte, den Grund dieses Elends und Jammers zu erforschen und auf Mittel sann, das Uebel mit der Wurzel auszurotten.

Alles Elend und aller Jammer wurzelt — und das ist seine Auflösung jenes Räthsels — in den verschiedenen Stufen und Zuständen der menschlichen Natur.

Es giebt aber deren drei, welche allerdings wesentlich von einander verschieden sind.

Der erste Zustand ist der thierische, in welchem der Mensch ein willenloser Spielball seiner thierischen Lüste und Begierden ist. Nur geleitet durch seinen angeborenen Instinkt giebt er sich gänzlich dem Sinnengenuss hin, unbekümmert um Wahrheit und Recht, um gut und böse, unbeengt durch gesellschaftliche Fesseln oder durch höhere, sittliche Gesetze. Es ist der Stand der Unschuld, der aber in eben dem Augenblicke zerstört wird, in welchem er beginnt: bei der Geburt. Denn eben in's Dasein getreten, wird der Mensch sogleich auch ein Mitglied der bürgerlichen Gesellschaft,

die ihn von allen Seiten in ihre Formen zwängt und so den Zustand der Unschuld aufhebt.

Der zweite Zustand ist also der gesellschaftliche. Der thierische Zustand hört auch im gesellschaftlichen nicht auf, sondern wird nur durch das gesellschaftliche Recht beengt und verkümmert. Während in der Unmittelbarkeit jenes Zustandes das Bewusstsein von gut und böse, Recht und Unrecht, Wahrheit und Unwahrheit nicht vorhanden ist, so wird es durch das Unrechtleiden, welches in der bürgerlichen Gesellschaft unvermeidlich ist, sofort geweckt. Indem so das thierische Wohlbehagen zerstört wird, andererseits aber auch das gesellschaftliche Recht nicht in meiner thierischen Natur, sondern nur in den gesellschaftlichen Verhältnissen begründet ist, so entseht zwischen dem thierischen Zustand und dem gesellschaftlichen in mir eine Disharmonie, die ein Gefühl des innern Unbefriedigtseins hervorruft und eine Versöhnung erfordert. Diese Versöhnung bringt

der dritte Zustand, der sittliche. Dieser Zustand ist unabhängig von dem thierischen und gesellschaftlichen, und macht die eigentliche, innerste Natur des Menschen aus. Sofern er das eigentliche Wesen eines Jeden bildet, ist er ein individueller, aber doch auch wieder ein genereller, sofern er die Anerkennung des objektiven Sittengesetzes, der ethischen Pflichten erfordert. Der sittliche Zustand verhält sich nicht unbedingt feindlich gegen die beiden andern; vielmehr durchdringt er meine thierische Kraft und bürgerliche Gerechtigkeit verklärend und erhebt so den sinnlichen und bürgerlichen Menschen zum sittlichen Menschen, d. h. überhaupt erst zum Menschen. Denn nicht der thierische Sinn der menschlichen Begierlichkeit macht den Menschen zum Menschen, sondern das eigentliche Wesen der Menschennatur besteht in den Anlagen meines menschlichen Herzens, meines menschlichen Geistes und meiner menschlichen Kunstkraft.

Das Ziel der Erziehungskunst kann demnach nur das sein, die thierische Natur in uns unsrer eigentlichen menschlichen Natur zu unterwerfen, und alle Mittel, die

sie anwendet, müssen lediglich in dieser ihren Zweck und ihre Begründung haben. Soll aber die Erziehung die wahrhaft menschliche Natur herausbilden, so muss sie auf die harmonische Ausbildung aller Kräfte Bedacht nehmen, da jede isolirte Kraftbildung nur auf Kosten der übrigen geschehen kann. Die Idee der harmonischen Entfaltung aller menschlichen Kräfte ist die Idee der Elementarbildung. Die Elementarbildung umfasst daher die Ausbildung sowohl der physischen als auch der sittlichen und der intellektuellen Kräfte.

Auf die Befriedigung der physischen Bedürfnisse des Kindes und auf die Entfaltung der physischen Kräfte ist von der Stunde der Geburt an die grösste Sorgfalt zu verwenden, da sie die Stärke der sittlichen Kraft mitbedingen.

Die Fundamente der sittlichen Kraft sind der Glaube und die Liebe, deren Wachsthum und Vollendung in unsrer, durch den religiösen Glauben zu erzielenden Heiligung unserer Natur, und in den Mitteln der göttlichen Gnade zu suchen ist. Das Ziel, welches wir uns stecken müssen, ist mitten in den Banden des Fleisches göttlich zu leben.

Sowie nun die sittliche Bildung wesentlich von der innern Anschauung unsrer selbst, d. i. von Eindrücken, die unsre innere Natur belebend ansprechen, ausgeht, so geht die Geistesbildung von der Anschauung von Gegenständen aus, die unsre äussern Sinne ansprechen und beleben. Wenn aber der Eindruck einer Anschauungserkenntniss in unsern Sinnen nicht vollendet gereift ist, da erkennen wir den Gegenstand selber nicht im Umfang der Wahrheit, in der er vor unsern Sinnen steht. Wir erkennen ihn nur oberflächlich, und seine Erkenntniss ist nicht bildend. Und doch ist das Ziel des Unterrichts, die sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu erheben. Diejenigen Unterrichtsmittel, welche in dem Mechanismus der menschlichen Natur begründet sind, sind Form, Zahl und Sprache (Schall), die also wesentlich die Ausbildung des Anschauungsvermögens bezwecken. —

So lenkte Pestalozzi die Pädagogik in eine wesentlich

neue Bahn. Die naturgemässe, harmonische Entfaltung aller Kräfte des Menschen behufs der Herausbildung der wahren sittlichen Natur desselben — das war das neue Princip der Pädagogik Pestalozzi's. Zwar hatte schon Comenius sowie auch Rousseau den Grundsatz einer „naturgemässen" Erziehung aufgestellt. Während jedoch Comenius unter „Natur" nur die äussere, objektive Welt verstand, und Rousseau dieselbe als den ausschliessenden Gegensatz zur Kunst erfasste, so drang Pestalozzi bis in die tiefsten Tiefen der menschlichen Natur, indem er das Wesen derselben in dem sittlichen Pathos, in der durch die Pflicht gebundenen Freiheit fand. Und aus der Bestimmung dieser wahrhaft menschlichen Natur ergaben sich ihm auf psychologischem Wege die Mittel zur Realisirung derselben. Und wenn auch Pestalozzi sich für das eigentliche Philosophiren im wahren Sinne des Worts seit seinen zwanziger Jahren für zu Grunde gerichtet hält, so ist der systematische Gang in seinen Hauptschriften nur ein unhaltbarer Beweis hierfür. Zu leugnen ist es freilich nicht, dass er weder seine metaphysischen noch seine psychologischen Grundanschauungen wissenschaftlich begründet, sowie auch manche seiner Behauptungen und Deduktionen ohne vollgültigen Beweis rein der Empirie entnommen hat; dennoch aber machen ihn seine überraschend tiefsinnigen Blicke in die menschliche Natur und sein Versuch, die Erziehungs- und Unterrichtsmittel lediglich aus ihr abzuleiten, unzweifelhaft zum pädagogischen Reformator. Dadurch aber, dass er den Unterricht dem sittlichen Erziehungszwecke unterordnete, gestaltete er denselben zu einem erziehenden Unterricht. Was er im besondern für das Wesen des Unterrichts geleistet, das spricht er selber treffend in den Worten aus: „Ich habe den höchsten obersten Grundsatz des Unterrichts in der Anerkennung der Anschauung als dem absoluten Fundamente aller Erkenntniss festgesetzt und mit Beseitigung aller einzelnen Lehren das Wesen der Lehre selbst und die Urform aufzufinden gesucht, durch welche die Ausbildung unsres Geschlechts durch die Natur selber bestimmt werden muss." —

Und endlich, übergab Rousseau den Armen zur Erziehung dem Korrektionshaus des erbarmungslosen Schicksals, so war Pestalozzi zu den Armen gesandt, ein ächter Priester und Seelsorger des Volkes, wesshalb auch erst von ihm der Aufschwung der Volksschule datirt.

„Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechtes,“ 1797. —

Brief an einen Freund über den Aufenthalt in Stanz, 1799. —

„Schwanengesang,“ 1826. —

Entwerfen wir uns im allgemeinen ein Bild von dem einzelnen Menschen und von den Staaten, so sehen wir im Leben des Menschen nichts als Elend und Jammer, die Staaten aber in naher Auflösung begriffen. Ich fragte mich daher — so fährt Pestalozzi in seinen „Nachforschungen“ u. s. w. fort —: aber warum ist es also? Warum geht mein Geschlecht im Jammer der Rechtlosigkeit und im Elend innerer Entwürdigung dahin, indessen einzelne Menschen sich zu einer merklichen Höhe bürgerlichen Wohlstands und sittlicher Veredlung erheben? Die Auflösung ist: der Mensch ist rechtlos und zerrüttet, weil er sich aus **Wahrheit** und **Recht** nichts macht. Aber er findet Wahrheit, wenn er Wahrheit sucht; er hat ein Recht, wenn er eines will. Daher eben jener Unterschied. Der Mensch, oder vielmehr ich selbst stelle mir Wahrheit und Recht wesentlich ungleich vor, wenn ich empfinde, denke und handle, wie der Mensch ohne Zwang und Gewalt immer empfindet, denkt und handelt — oder wenn ich empfinde, denke und handle, wie der Mensch durch die Kunst und den Zwang des bürgerlichen Lebens zu empfinden, zu denken und zu handeln lernt. Oder endlich, wenn ich empfinde, denke und handle, wie ich soll, wie ich meine innere Unabhängigkeit von meiner thierischen Begierlichkeit und von meinen gesellschaftlichen Ansprüchen als das Fundament meines Urtheils über Wahrheit und Recht anerkenne. Es ist klar: Wahrheit und Recht kommen mir in einem ungleichen Lichte vor, wenn ich meinen Instinkt — oder wenn ich meine bürgerlichen Anmaassungen — oder wenn ich die Uebereinstimmung mit dem Edelsten, Besten, das ich zu erkennen vermag, in mir selbst zum Fundament meines Urtheils über Wahrheit und Recht anerkenne. Ich glaube also, man muss den Aufschluss der Widersprüche, die in meiner Natur zu liegen scheinen, in

diesem wesentlichen Unterschied der Vorstellungsart von Wahrheit und Recht, deren meine Natur fähig ist, suchen.

Hiernach habe ich nun in mir selbst zunächst eine thierische Wahrheit, das ist, ich habe in mir selbst eine Kraft, alle Dinge dieser Welt als ein für mich selbst bestehendes Thier anzusehen.

Ich habe eine gesellschaftliche Wahrheit, das ist, ich habe eine Kraft, alle Dinge dieser Welt als ein mit seinem Nebenmenschen in Vertrag und Verkommniss stehendes Geschöpf anzusehen.

Ich habe eine sittliche Wahrheit, das ist, ich habe eine Kraft alle Dinge dieser Welt unabhängig von meinen thierischen Bedürfnissen, und von meinen gesellschaftlichen Verhältnissen gänzlich nur in dem Gesichtspunkt, was selbige zu meiner inneren Veredlung beitragen, in's Auge zu fassen.

Also habe ich wieder ein thierisches Recht, das ist, es entspringt aus der Art und Weise, wie ich alle Dinge dieser Welt als ein für mich selbst bestehendes Thier ansehe, ein allgemeines, unwillkürliches und einfaches Bedürfniss, auf dieselben, zu Folge dieses Gesichtspunkts, einen thierischen Anspruch zu machen.

Ich habe ein gesellschaftliches Recht, das ist, es entspringt aus der Art und Weise, wie ich alle Dinge dieser Welt als ein in Verkommnisse und Vertrag stehendes Geschöpf ansehe, ein allgemeines, unwillkürliches und einfaches Gefühl, wie ich auf alle diese Dinge im Gefolg dieses Gesichtspunktes Ansprüche machen darf und Ansprüche machen soll.

Ich habe ein sittliches Recht, das ist, es entspringt aus der Art und Weise, wie ich alle Dinge dieser Welt unabhängig von meinen thierischen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Verhältnissen in's Auge fasse, ein allgemeines, unwillkürliches und einfaches Gefühl, dass ich alle diese Dinge gänzlich nur nach dem Maasstab ihres Einflusses auf meine innere Veredlung begehren oder verwerfen soll.

Die Frage: Was ist Naturrecht — Was ist gesellschaftliches Recht? — Was ist sittliches Recht? scheint mir aber jetzt nichts Anderes sagen zu wollen als: Was macht die dreifach verschiedene Vorstellungsart von Wahrheit und Recht, deren meine Natur fähig ist, in jedem Falle aus mir selber? Was bin ich, wenn die Welt meiner sinnlichen Begierlichkeit ohne Rücksicht auf den gesellschaftlichen Zustand in's Auge fällt? Was bin ich, wenn die Welt meiner sinnlichen Begierlichkeit mit Rücksicht auf diesen Zu-

stand in's Auge fällt? Was bin ich, wenn selbige mir bloss in Rücksicht auf meine innere Veredlung in's Auge fällt? Ich nehme also für wahr an, der erste Zustand sei der Naturstand, der zweite der gesellschaftliche, und der dritte der sittliche, und fasse nun den Menschen in diesen dreifachen verschiedenen Gesichtspunkten in's Auge.

Was bin ich im **Naturstand?** — Die Art, wie die Welt mir, wenn ich mir dieselbe mitten in der bürgerlichen Gesellschaft lebend als ein für mich selbst bestehendes Thier vorstelle, ist garnicht die nämliche mit derjenigen, wie ich mir dieselbe im wirklichen Naturstand meines Geschlechts vorstellen kann und vorstellen muss. Naturstand, im wahren Sinne des Worts, ist der höchste Grad thierischer Unverdorbenheit. Der Mensch in diesem Zustand ist ein reines Kind seines Instinkts, der ihn einfach und harmlos zu jedem Sinnengenuss hinführt. Die Unverdorbenheit des Naturmenschen geht unstreitig von der Behaglichkeit aus, die allgemein aus der leichten Befriedigung unsrer Wünsche, die ohne Anstrengung, ohne Schmerz, ohne Abhänglichkeit von irgend einer unsichern Sache und von irgend einem unsichern Willen Platz hat, entspringt. Dieser Zustand ist der Augenblick, in welchem das Kind auf die Welt kommt; aber sowie dieser Augenblick da ist, so ist er vorüber. Bei'm ersten weinenden Laut ist der Punkt schon überschritten, von der die thierische Harmlosigkeit des Kindes eigentlich ausgeht. Von diesem ersten Laut an entfernt sich das Kind mit jedem Gefühl eines unbefriedigten Bedürfnisses, eines unerfüllten Wunsches, eines jeden Schmerzes immer weiter von diesem Punkt in's Unendliche.

Wie der Mensch aus der Hand der Natur kommt, ist er ganz Unschuld, und es scheint unstreitig, die innere Reinheit seiner Natur und die wirkliche Unverdorbenheit derselben geht von dem Punkt dieser Unschuld aus, den wir freilich an ihm nur ahnen, aber nicht kennen. Sie waren bei ihm, wie bei'm Kinde, in dem Augenblick da, da es ganz ohne Kunde des Uebels lebte; sowie sie da war, ging sie vorüber; mit der Erkenntniss des ersten Irrthums, der ersten Täuschung war der Punkt schon überschritten, von der die Unverdorbenheit seiner Natur eigentlich ausgeht. Es lässt sich an den Punkt, von welchem die Unverdorbenheit des Naturstandes eigentlich ausgeht, so wenig ein Begriff eines Rechts anknüpfen, als an denjenigen, von welchem die Harmlo-

sigkeit des Kinderstandes eigentlich ausgeht. Ohne Bewusstsein des Unrechts kommt der Begriff des Rechts, und ohne Leiden des Unrechts das Gefühl des Unrechts nicht in meine Seele. Daher ist jeder Rechtsbegriff ein gesellschaftlicher Begriff, und jedes Rechtsgefühl ein gesellschaftliches Gefühl, und also der Begriff eines Naturrechts, rein genommen, nichts Anderes als eine Täuschung; doch heissen wir jeden Begriff des gesellschaftlichen Rechts, in sofern wir ihn als diesen Grenzen nahe stehend anerkennen, ein Naturrecht. Der Begriff eines Naturrechts kommt offenbar nur als eine Folge von Gefahren zum Vorschein, von denen beunruhigt, wir den Mangel eines Rechts in der Welt, zugleich aber auch eine Kraft in uns selbst zu erkennen vermögen, ein solches durch unsern Willen zu erschaffen. Eben dieses ist aber auch vom gesellschaftlichen Vertrag wahr. Das Gefühl des Unrechtleidens ist der Boden, aus dem der Begriff des Rechts im menschlichen Geist entkeimet. Desswegen ist die individuelle Beschaffenheit dieses Gefühls für den Menschen von der ersten Wichtigkeit, seine Wahrheits- und Rechtsempfänglichkeit ist gänzlich eine Folge der Unverdorbenheit oder vielmehr des guten Zustands dieses Gefühls.

Was bin ich im **gesellschaftlichen Zustand?** — Der gesellschaftliche Zustand besteht wesentlich in Einschränkungen des Naturstandes. Aber der Mensch schränkt die Wonne dieses Standes nicht ein, bis er muss, und er muss es nicht, bis er in diesem Stand tief verdorben und sein thierisches Wohlwollen in demselben dahin ist. Er ritt also in seinen Grundlagen verhärtet, als ein verdorbener Naturmensch in den gesellschaftlichen Zustand. Er hat auch bei'm Uebergang in denselben den bestimmten Zweck, die Folgen, die sein thierisches Verderben auf seine thierische Glückseligkeit hat, zu mildern und sich durch die Schranken seines Zustands sicher zu stellen, die Bedürfnisse seiner thierischen Natur sich leichter, sicherer, befriedigender zu verschaffen, als er selbige bei der Vorstellungsart, die ihm in diesem Zustand möglich ist, sich in der Freiheit des Naturlebens verschaffen könnte. Auch braucht der Mensch im gesellschaftlichen Zustand zur Erreichung seines Zwecks keine andern Mittel als diejenigen, die er im Naturstand zur Befriedigung seines Instinkts auch gebraucht hat, thierische Kraft. Aber diese Kraft ist durch sein thierisches Verderben geschwächt, und die Maassregeln der gesellschaftlichen Ordnung zernichten in ihrem Wesen die harmlose Behaglichkeit und binden unser Dasein an ein mühseliges Leben. Dies

aber hat auf den Zweck, um desswillen der Mensch in die bürgerliche Gesellschaft tritt, den entscheidenden Einfluss, dass er denselben durch diesen Schritt nicht erhält; vielmehr wird die Unbehaglichkeit, die er flieht, das Fundament des Lebens, in das er sich stürzt.

Er baut die ganze Ordnung der Welt auf psychologische Mittel, Wohlwollen und Zutrauen im Gang der Geschäfte ausser Einfluss zu setzen. Es ist unstreitig, Zutrauen und Wohlwollen ist eine Inkonsequenz gegen das Wesen des gesellschaftlichen Zustands, und wenn die Sicherheit irgend einer bürgerlichen Einrichtung darauf gebaut wird, so wird die menschliche Tugend eine öffentliche Narrheit.

Der Mensch wird durch alle Vortheile und durch alle Nachtheile des gesellschaftlich en Zustandes genau auf eben die Art modificirt, wie ihn die Vortheile oder Nachtheile des Natureinflusses selber modificiren. Der Reichthum macht ihn schlapp wie der Genuss der schwelgenden Natur. Der Mensch als Geschlecht ist nur thierisch, und als thierisch sich immer gleich.

Das gesellschaftliche Recht sondert zwar die Ansprüche meiner thierischen Natur von denjenigen meiner gesellschaftlichen Rechtlichkeit: aber meine Natur sond ert sie nicht, und so wie die Kraft der Gesetzgebung meine Natur nicht bändigt, so verschlingt unsere thierische Selbstsucht allenthalben unsre gesellschaftliche Rechtlichkeit und führt uns mit starker Hand dahin, in allen Verhältnissen den Begriff unsrer bürgerlichen Selbstständigkeit an die selbstsüchtigen Gefühle unsrer besonderen Lagen anzuketten. Naturfreiheit und gesellschaftliches Recht sind in unserm Geschlecht ewig im Kampf.

Daher ruht das gesellschaftliche Recht, und mit ihm die bürgerliche Selbstständigkeit wesentlich auf einer die individuellen Ansprüche unsrer thierischen Natur allgemein hemmenden Anordnung der Berufsbildung des bürgerlichen Menschen. Diese aber auf der Kunst, die innersten Gefühle meiner thierischen Natur zu Gunsten des gesellschaftlichen Rechts und der gesellschaftlichen Ordnung umzustimmen und zu verstümmeln. Die Kunst dieser Verstümmelung aber ruht ganz auf den Gesetzen meiner thierischen Täuschung. Der Thiersinn deiner Natur muss es nicht ahnen, dass du ihn schwächst, er muss glauben, du gebest ihm, was du ihm nur lässt, er muss nicht wissen, was du ihm nimmst. So und nicht anders machst du den Menschen zum Bürger.

Es ist nicht leicht; die blutende Wunde, die du seinem Thiersinn beibringest, muss beinahe heil sein, ehe er weiss, was links oder rechts ist; wartest du, bis alle Gefühle seiner thierischen Selbstsucht und seines Trotzes in vollem Leben dastehen, mit dieser Täuschung, so hast du den einzigen sichern Zeitpunkt dieser Täuschung ungenützt vorbeigehen lassen, und musst dann unter Martern und Qualen zum Tode bringen, was du mit einem leichten Hauch hättest auslöschen können. Diese Verstümmelung bei'm Menschen, der zum vollen Leben seiner thierischen Kraft gereift, ist beinahe nicht mehr möglich, ohne dass sie ein Gift in seinem Innersten erzeuge, das selten anders als mit dem Tode seiner Mitmenschen endet.

Die Lücke, die meine gesellschaftliche Verstümmelung in meine thierische Natur hineingebracht hat, fordert gebietend eine Ausfüllung, und hier ist es, wo sich die gesellschaftliche Kraft meiner Natur an die sittliche anschliesst. Die höchste Zierde meines thierischen Daseins, die Reinheit meines Instinkts und das auf demselben ruhende thierische Wohlwollen muss dahin gehen, um der höchsten Würde meiner Natur dem freien menschlichen Willen und der auf demselben ruhenden sittlichen Kraft meiner Natur Platz zu machen.

Der Mensch muss auf den Trümmern seines Instinkts durch die Anstrengung seiner verdorbenen Thierkraft die Erfahrungen sammeln, die ihn von dem Irrthum und dem Unwerth seiner thierischen Natur allgemein überzeugen und dadurch zur Anerkennung des sittlichen Rechts hinführen. In diesem Zustand, von beiden Seiten gedrängt, ein unbefriedigtes Opfer meiner Selbstsucht und meiner Schwäche, entspringt in meinem Innersten ein neues Bedürfniss, dessen Befriedigung mich zur Anerkennung der Pflicht hinführt, alles Verderben meiner thierischen Natur und meiner gesellschaftlichen Verhärtung in mir selbst auszulöschen und zu vertilgen.

Erhaben stehst du in diesem Augenblick vor mir, du meine Natur! die ich jammernd beweinte. Auf den Trümmern meiner Selbst lächle ich dir wieder, und auf dem Schutt ihrer Ruinen baue ich mich selbst wieder auf zu einem bessern Leben.

Was bin ich im **sittlichen Zustande?** — Ich besitze eine Kraft in mir selbst, alle Dinge dieser Welt mir selbst, unabhängig von meiner thierischen Begierlichkeit und von meinen gesellschaftlichen Verhältnissen, gänzlich nur im Gesichtspunkt, was sie zu meiner innern

Veredlung beitragen, vorzustellen und dieselbe nur in diesem Gesichtspunkte zu verlangen oder zu verwerfen. Diese Kraft ist im Innersten meiner Natur selbstständig; ihr Wesen ist auf keine Weise eine Folge irgend einer andern Kraft meiner Natur. Sie ist, weil ich bin, und ich bin, weil sie ist. Sie entspringt aus dem mir wesentlich einwohnenden Gefühl: ich vervollkommne mich selbst, wenn ich mir das, was ich soll, zum Gesetz dessen mache, was ich will. Als gesellschaftliches Geschöpf bedarf jedoch der Mensch dieser Kraft, der Sittlichkeit, so wenig, als er selbiger als thierisches Wesen fähig ist. Wir können im gesellschaftlichen Zustand ganz füglich ohne Sittlichkeit unter einander leben; einander Gutes thun, einander willfahren, Recht und Gerechtigkeit unter einander handhaben, ohne alle Sittlichkeit.

Die Sittlichkeit ist ganz individuell, sie besteht nicht unter zweien. Kein Mensch kann für mich fühlen, ich bin; kein Mensch kann für mich fühlen, ich bin sittlich.

Wir müssen gesellschaftlich ganz ohne Glauben an gegenseitige Sittlichkeit untereinander leben, aber mitten durch diesen Unglauben bildet sich ihr Bedürfniss in meinem Innersten und erhebt mich zu dem Gefühl, dass es in meiner Hand ist, mich selbst zu einem edlern Geschöpf zu machen, als Natur und Geschlecht mich als bloss thierisches und gesellschaftliches Geschöpf zu machen im Stande sind. Meine Sittlichkeit ist eigentlich nichts Anderes als die Art und Weise, wie ich den reinen Willen, mich zu veredeln, oder in der gemeinen Sprache, Recht zu thun, an das bestimmte Maass meiner Erkenntniss und an den bestimmten Zustand meiner Verhältnisse ankette und als Vater, als Sohn, als Obrigkeit, als Unterthan, als freier Mann, als Sklav, mir reine und aufrichtige Mühe gebe, in allen diesen Verhältnissen nicht sowohl meinen eigenen Nutzen und meine eigene Befriedigung als den Nutzen und die Befriedigung aller derjenigen zu suchen, denen ich nach meiner Ueberzeugung sowohl Obsorge, Pflege, Schutz und Recht, als auch Gehorsam, Treue, Dankbarkeit und Ergebenheit schuldig bin. Je näher die Natur mein thierisches Dasein an einen sittlichen Gegenstand ankettet, von je mehreren Punkten mich sein thierisches Wohl wie sein thierisches Weh berührt, je mehr finde ich in demselben Reize, Beweggründe und Mittel zur Sittlichkeit. Daher die gesellschaftlichen Pflichten meine Sittlichkeit immer in dem Grad begünstigen, als sie von Gegenständen herrühren, die meiner Individualität

thierisch nahe stehen. Rein sittlich sind für mich nur diejenigen Beweggründe zur Pflicht, die meiner Individualität ganz eigen sind.

Man muss die Gefahr des Einflusses thierisch von unsrer Individualität entfernt stehender Gegenstände auf unsre Sittlichkeit richtig zu beurtheilen, die Natur der Mittel, durch welche der gesellschaftliche Zustand den Menschen seiner Veredlung näher bringt, fest in den Augen halten.

Das gesellschaftliche Leben ist ganz eine Folge des Bedürfnisses einer allgemeinen und gegenseitigen Theilnehmung, und in seinem Wesen eine Kette von Vorstellungen, die die Gefühle meiner Selbstsucht und diejenigen meines Wohlwollens in einem ewigen Wechsel bald vereinigen, bald von einander trennen. Sowie sie das Erste bewirken, veredeln, und sowie sie das Zweite bewirken, verhärten sie uns. Desswegen ist der gesellschaftliche Zustand immer in dem Grad ein Mittel zu unsrer wirklichen Veredlung, als sich die Rechte und Pflichten desselben von sittlichen Gegenständen herschreiben, die unsrer Individualität thierisch nahe stehen.

Ebenso wahr ist, wir geniessen die wesentlichsten Veredlungsmittel unsrer Natur im gesellschaftlichen Zustand immer in dem Grad, und wir müssen uns in demselben gegen die Wahrheit und das Recht immer in dem Grad weniger verhärten, als die Pflichten, die uns in diesem Zustande obliegen, und die Rechte, die wir in demselben ansprechen, von solchen uns thierisch und sinnlich nahe stehenden sittlichen Gegenständen herrühren und belebt werden. Daher hat auch Sittlichkeit im gesellschaftlichen Zustande immer nur in dem Grad statt, als die Gesetze und Sitten eines Landes sich rein und fest an diesen Maassstab der sittlichen Veredlung, den uns die Natur selbst anweist, anketten.

Die thierische Näherung sittlicher Gegenstände und die Vereinigung der Gefühle meiner Selbstsucht und meines Wohlwollens, zu welcher diese Näherung den gesellschaftlichen Menschen hinlenkt, macht mich zwar an sich nicht sittlich; ich werde gänzlich nur durch mich selbst, durch meine eigene Kraft sittlich. Das Gleichgewicht des Wohlwollens und der Selbstsucht ist im gesellschaftlichen Zustande nicht möglich. Als gesellschaftlicher Mensch lebe ich in vollkommner Anerkennung des Missverhältnisses meiner thierischen Kraft mit meiner thierischen Begierde, folglich ohne Harmonie meiner Selbstsucht

mit meiner Begierde, aber ich will durch eben diesen Zustand die Harmonie in mir selbst wieder herstellen. Dies vermag ich jedoch nur als Werk meiner selbst. Ich erkenne als solches, dass kein thierisches Gleichgewicht zwischen meiner Kraft und meiner Begierde in mir selbst, wie ich wirklich bin, haltbar ist; dass meine Selbstsucht und mein Wohlwollen im gesellschaftlichen Menschen wesentlich nicht harmonisch existiren kann; dass ich in diesem Zustand aufhören müsse, selbstsüchtig unwohlwollend, um wohlwollend unselbstsüchtig existiren zu können.

Also komme ich als Werk meiner selbst durch meinen Willen dahin, auf den Ruinen der zertrümmerten thierischen Harmonie meiner Selbst das Wohlwollen meiner Natur auf die Unterjochung meiner Selbstsucht unter meine sittliche Kraft zu gründen und also mitten im Verderben eines Zustandes, der meine Selbstsucht wesentlich verhärtet, mich selbst dennoch wieder zu dem friedlichen, gutmüthigen und wohlwollenden Geschöpf zu machen, das ich als Werk der Natur nicht bleiben und als Werk des Geschlechts nicht werden kann.

Die Natur hat ihr Werk ganz gethan, also thue auch du das deine. Erkenne dich selbst und baue das Werk deiner Veredlung auf inniges Bewusstsein deiner thierischen Natur, aber auch mit vollem Bewusstsein deiner innern Kraft, mitten in den Banden des Fleisches göttlich zu leben. Wer du auch bist, du wirst auf diesem Wege Mittel finden, deine Natur mit dir selbst in Uebereinstimmung zu bringen.

Willst du aber dein Werk nur halb thun, da die Natur das ihre ganz gethan hat? Willst du auf der Zwischenstufe deines thierischen und deines sittlichen Daseins, auf welcher die Vollendung deiner selbst nicht möglich ist, stehen bleiben, so verwundere dich dann nicht, dass du ein Schneider, ein Schuhmacher, ein Scheerenschleifer und ein Fürst bleibst, und kein — **Mensch** wirst. Verwundere dich dann nicht, dass dein Leben ein Kampf ist ohne Sieg, und dass du nicht einmal das wirst, was die Natur ohne dein Zuthun aus dir gemacht hat, sondern gar viel weniger, ein bürgerlicher Halbmensch.

Die Kunst, Mensch zu sein, Mensch zu werden und Mensch zu bleiben, die Kunst, den Menschen menschlich zu machen, so gut als diejenigen, ihn menschlich zu halten, die Kunst, die du läugnest,

unsinnig verkehrtes Geschlecht! und als nicht erfunden verhöhnst, ist Gott Lob nicht zu erfinden. Sie ist da. Sie war da. Sie wird ewig da sein. Ihre Grundsätze liegen unauslöschlich und unerschütterlich in der Menschennatur selber. Um aber auch nur von ferne das Wesen und den Umfang dieser Naturgemässheit ahnen zu können, fragt es sich vor allem: was ist die Menschennatur? Was ist das eigentliche Wesen, was sind die unterscheidenden Merkmale der menschlichen Natur als solcher?

Ich darf nicht anders, ich muss annehmen, der Umfang der Anlagen und Kräfte, durch welche der Mensch sich von allen Geschöpfen der Erde, die nicht Mensch sind, unterscheidet, sei das eigentliche Wesen der Menschennatur. Ich muss annehmen, nicht mein vergängliches Fleisch und Blut, nicht der thierische Sinn der menschlichen Begierlichkeit, sondern die Anlagen meines menschlichen Herzens, meines menschlichen Geistes und meiner menschlichen Kunstkraft seien das, was das Menschliche meiner Natur, oder welches ebenso viel ist, meine menschliche Natur selber konstituiren.

Die Idee der naturgemässen Entfaltung und Ausbildung der Kräfte und Anlagen des menschlichen Herzens, des menschlichen Geistes und der menschlichen Kunst, — diese Idee ist die **Idee der Elementarbildung.** Sie fordert demnach die Unterordnung unsres Fleisches und Blutes unter unsern Geist. Auch folgt daraus, der ganze Umfang der Kunstmittel in der naturgemässen Entfaltung der Kräfte und Anlagen unsres Geschlechts setze, wo nicht eine deutliche Erkenntniss, doch gewiss ein belebtes inneres Gefühl von der Ordnung, die die Natur in der Entfaltung und Ausbildung unsrer Kräfte selbst giebt, voraus. Dieser Gang ruht auf ewigen, unabänderlichen Gesetzen, die im Wesen jeder einzelnen menschlichen Kraft selbst liegen und in jeder derselben mit einem unauslöschlichen Trieb zu ihrer Entfaltung verbunden sind. Aller Naturgang unsrer Entfaltung geht wesentlich aus diesen Trieben hervor. Der Mensch will alles, wozu er in sich selbst Kraft fühlt, und er muss vermöge dieser inwohnenden Triebe das alles wollen. Das Gefühl dieser Kraft ist der Ausdruck der ewigen, unauslöschlichen und unabänderlichen Gesetze, die in ihrer menschlichen Anlage dem Gange der Natur in ihrer Entfaltung zum Grunde liegen. Diese Gesetze, die wesentlich aus der Eigenheit jeder einzelnen menschlichen Anlage hervorgehen, sind eben wie die Kräfte, denen diese

Gesetze inwohnen, unter sich wesentlich verschieden; aber sie gehen alle, eben wie die Kräfte, denen sie inwohnen, aus der Einheit der Menschennatur hervor, und sind dadurch bei aller ihrer Verschiedenheit innig und wesentlich unter einander verbunden und eigentlich nur durch die Harmonie und das Gleichgewicht, in dem sie in unserm Geschlecht bei einander wohnen, für dasselbe wahrhaft und allgemein naturgemäss und menschlich bildend. Nur das, was den Menschen in der Gemeinkraft der Menschennatur, d. h. als Herz, Geist und Hand ergreift, nur das ist für ihn wirklich, wahrhaft und naturgemäss bildend; was ihn dagegen nur einseitig, d. i. in einer seiner Kräfte, sei diese jetzt Herzens-, sei sie Geistes- oder Kunstkraft, ergreift, untergräbt und stört das Gleichgewicht unsrer Kräfte und führt zur Uunatur in den Mitteln unsrer Bildung, deren Folge allgemeine Missbildung und Verkünstlung unsres Geschlechts ist. Die Einheit der Kräfte unsrer Natur ist unserm Geschlecht als wesentliches Fundament aller menschlichen Mittel zu unserer Veredlung göttlich und ewig gegeben; und es ist auch in dieser Rücksicht ewig wahr: was Gott zusammengefügt hat, das soll der Mensch nicht scheiden.

Es ist demnach der Mittelpunkt und das **Wesen** der Sorge und der Kunst **der menschlichen Erziehung,** die Ansprüche unsrer thierischen Natur dem höheren menschlichen Willen unsres Geistes und unsres Herzens zu unterwerfen. Folglich ist es auch eine wesentliche Aufgabe der Idee der Elementarbildung, dem Trug und der Ausartung der sinnlichen Liebe und der sinnlichen Glaubensschwäche mit der ganzen Kraft ihrer Naturgemässheit in ihren Wurzeln entgegenzuwirken. Die Natur muss auch in Rücksicht auf diese Ansicht im ganzen Umfang ihrer Mittel als herrschende Führerin, aber die Kunst hingegen auch im ganzen Umfang ihrer Mittel als untergeordnete und folgsame Dienerin derselben in's Auge gefasst werden. Die menschliche Kunst ist bestimmt, dem Gange der Natur in der Ausbildung unsrer Kräfte, und zwar nach jeder Richtung, nach welcher diese ihr vorgeht, in Uebereinstimmung mit ihr und ihr untergeordnet nachzuhelfen. Sie bedarf, um dieses zu können, in jedem Fall einer tiefen Erkenntniss und eines belebten Gefühls von dem Gang der Natur selber, in dessen Fussstapfen sie ihr nachfolgend und dienend eintreten soll.

Es ist wichtig, dass die Zeitwelt es tief fühle, dass die Bildung

des Menschen zu allem, was er ist, von gedoppelten Fundamenten ausgehe: erstlich, von einem Sinnlichen, das er mit allen Thieren des Feldes gemein hat; zweitens, von dem höhern, allein menschlichen Wesen unsrer innern Natur, das ihn von allen Wesen der Erde unterscheidet. Daher ist die richtige Erkenntniss dessen, was die Bildung zur Menschlichkeit, die Menschenbildung, die Volkskultur ist und sein muss, und hinwieder dessen, was die Sache der sinnlichen thierischen Entfaltung unsres Geschlechts und in soweit der Civilisation ist, eine nothwendige, eine Fundamentalerkenntniss eines Jeden, der sich um die Erziehung unsres Geschlechts bekümmert.

Um nun das Wort „**Naturgemässheit**" in der Bedeutung, in der es in Rücksicht auf elementarische Menschenbildung in's Aug' gefasst werden muss, nicht schwankend und unbestimmt zu lassen, müssen wir den Gesichtspunkt festhalten, dass die elementarische Geistes- und Kunstbildung unsres Geschlechts in allen ihren Wirkungen geeignet ist, eine Gemeinkraft der Menschennatur zu erzeugen, die die Segenskräfte unsrer Natur alle unter einander vereinigt; und forschen wir dem Wesen dieser Gemeinkraft nach, so sehen wir, sie entfaltet sich im Menschengeschlecht nur in sofern auf eine dasselbe befriedigende Weise, als sie wahrhaft und wesentlich aus der Harmonie unsrer Kräfte hervorgeht und durch das Gleichgewicht derselben in Stand gesetzt wird, in uns herrschend auf unser Thun und Lassen, auf die wesentlichen Kräfte der Menschennatur, die unserm Fühlen, Denken und Handeln zum Grunde liegen, einzuwirken. Wo eine dieser drei Kräfte schwach, gelähmt, unentfaltet und ungebildet und noch mehr verbildet in uns dasteht, da mangelt die Gemeinkraft der Menschennatur durchaus die Basis, ohne deren Dasein die zwei andern Kräfte einen, die Menschennatur im ganzen Umfang ihrer Ansprüche befriedigenden Spielraum ihres Segenseinflusses unmöglich zu erhalten im Stande sind.

Diese Gemeinkraft kann nur aus der Wahrheit des innern, göttlichen Wesens der Menschennatur, und durchaus nicht aus der isolirten, wenn auch noch so künstlich und glücklich belebten, einzelnen Kraft derselben hervorgehen. Ebenso ist die Idee der **Elementarbildung** auch nicht durch die isolirte Naturgemässheit ihrer Ausbildungsmittel der menschlichen Denkkraft, sie ist durchaus nicht durch die isolirte Bearbeitung der Zahl- und Formlehre geeignet, auf die Entfaltung der Menschlichkeit und die ihr wesentlich

zum Grunde liegenden Fundamente des Gleichgewichts und der Harmonie unsrer Kräfte einzuwirken; sie ist dieses wesentlich nur durch ihre innigste Verbindung mit den heiligen Fundamenten des Glaubens und der Liebe. Da das blosse, von der Geisteskraft allein belebte Forschen nach Wahrheit für die Erkenntniss des Menschlichen in der Wahrheit nicht genugthuend ist, so strebt die Idee der Elementarbildung dahin, selber die sinnlich und instinktartig belebten Fundamente der Liebe und des Glaubens von der Wiege an durch Vereinfachung ihrer Bildungsmittel zu stärken, zu fördern und zu behelfen. Sie strebt allgemein dahin, ihre naturgemässen Entfaltungsmittel der Liebe und des Glaubens mit den naturgemässen Entfaltungs- und Bildungsmitteln des Wahrheitssinnes und der Wahrheitskraft zu vereinigen. Ihre Erkenntniss der in der Einheit der Menschennatur selbst begründeten, innigen Vereinigung aller menschlichen Kräfte unter einander macht sie das Bedürfniss der Vereinigung der Bildungsmittel des Glaubens und der Liebe mit denjenigen der Denk- und Kunstkraft der Menschennatur tief fühlen, und auf die diesfällige Ueberzeugung gestützt, die Organisation der gegenseitigen Ausbildungsmittel der sittlichen und intellektuellen Kräfte unsrer Natur in der höchst möglichsten Uebereinstimmung unter einander begründen.

Dieses wesentliche Ziel der Idee der Elementarbildung und alle Hoffnungen und Erwartungen, die wir darauf bauen, setzen voraus, dass jedes einzelne der Kunstausbildungsmittel unsrer Kräfte den ewigen Gesetzen, nach welchen die Natur selbst diese Kräfte entfaltet, mit Sorgfalt untergeordnet werde; ferner, dass die Ausbildung eines einzelnen Theiles irgend einer menschlichen Kraft nie als die Ausbildung dieser Kraft selber, sondern immer nur als ein zur Ausbildung derselben gehörendes Element angesehen und behandelt werde; ebenso setzt es voraus, dass die Sorgfalt, den ganzen Umfang der Kunstausbildungsmittel unsrer Kräfte innerlich aus der Einheit der Menschennatur hervorgehen zu machen, mit eben der Sorgfalt verbunden werde, diese Mittel auch äusserlich mit den Lagen, Verhältnissen, Umständen und Kräften der einzelnen Stände und Individuen, denen sie eingeübt werden müssen, sowie mit dem Grad der Ausdehnung und Beschränkung, in welchem dieses bei ihnen, vermöge ihrer Lage und ihrer Kräfte naturgemäss geschehen kann und gesche-

hen soll, in Uebereinstimmung gebracht werden; und ich muss bestimmt wiederholen, dass die Segenshoffnungen von dem Einfluss dieser hohen Idee in jedem Fall nur in soweit und nur in dem Grad zu erwarten sind, als diesen Bedingnissen in den Ausführungsmitteln derselben ein Genüge geschieht.

Das höchste und erste Ziel der thierischen Entfaltung und das letzte, wozu der Mensch nach gebildeter und gereifter sittlicher, geistiger und Kunstkraft zu gelangen vermag, ist die physische Erhaltung und physische Selbstbeschützung. Erkennen wir den Unterschied der thierischen und menschlichen Entfaltung in ihren sich entgegenstehenden Wesen, so ist uns das innere und höchste Geheimniss des Wesens der Menschenbildung aufgeschlossen, und wir sehen den Mittelpunkt des Unterschiedes, um welchen sich beides, die thierische und die menschliche Entfaltung in ewiger Trennung herumtreiben, in unbedingter Klarheit vor unsern Augen. Die menschliche Entfaltung ist in ihrer ersten Erscheinung mehr die vegetabilische eines seines Lebens unbewussten Pflanzenkeims, als die Entfaltung eines seines thierischen Daseins bewussten lebendigen Wesens. Von diesem Zustand, der Wochen lang dauert, geht das Kind durchaus nicht unmittelbar zum Bewusstsein seiner geistigen und physischen Kraft hinüber; das erste Entfalten seines menschlichen Seins ist die Erscheinung seiner Gemüthlichkeit. Diese geht unmittelbar aus der Ruh und der fast völligen Bewusstlosigkeit seines Seins hervor. In dieser vor allen andern Kräften erwachenden Gemüthlichkeit des Kindes liegt dann aber auch der heilige Keim der reinen Entfaltung des ganzen Umfangs aller sittlichen, geistigen und physischen Kräfte seiner Natur.

Wenn ich das Ganze des Unterrichtswesens, oder vielmehr das Unterrichtswesen als ein Ganzes und in Verbindung des wirklichen, wahren Zustandes der Masse der Individuen, die unterrichtet werden sollten, in's Auge fasste, so konnte ich mir nicht verbergen, der Schulunterricht, wie ich ihn wirklich ausgeübt sah, tauge für das grosse Allgemeine und für die unterste Volksklasse so viel als garnichts. Es fing sich mit jedem Tage mehr in mir das Gefühl zu entwickeln an, dass es wesentlich unmöglich sei, den Schulübeln im grossen und dauerhaf tabzuhelfen, wenn man nicht dahin gelangen könne, die mechanische Form alles Unterrichts den ewigen Gesetzen zu

unterwerfen, nach welchen der menschliche Geist sich von **sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen** erhebt. Der Mechanismus der sinnlichen Menschennatur ist in seinem Wesen den nämlichen Gesetzen unterworfen, durch welche die physische Natur allgemein ihre Kräfte entfaltet. Nach diesen Gesetzen soll aller Unterricht das Wesentlichste seines Erkenntnissfaches unerschütterlich tief in das Wesen des menschlichen Geistes eingraben, dann das weniger Wesentliche nur allmälig, aber mit unterbrochener Kraft an das Wesentliche anketten und alle ihre Theile bis an das Aeusserste ihres Faches in einem lebendigen, aber verhältnissmässigen Zusammenhang mit demselben erhalten.

In jenen Gesetzen glaubte ich nun den Faden sicher zu finden, aus dem sich eine allgemein psychologische Unterrichtsmethode herausspinnen lasse. Mensch! sagte ich im träumenden Suchen dieses Fadens zu mir selber, sowie du in jeder physischen Reifung das Resultat der gänzlich vollendeten Frucht in allen ihren Theilen erkennest, also achte kein menschliches Urtheil für reif, das dir nicht als ein Resultat einer in allen Theilen vollendeten Anschauung des zu beurtheilenden Gegenstandes in's Auge fällt.

1. Lerne desswegen erstlich deine Anschauungen ordnen und das Einfache vollenden, ehe du zu etwas Verwickeltem fortschreitest.
2. Bringe ferner alle wesentlich zusammengehörigen Dinge in deinem Geist in eben den Zusammenhang, in dem sie sich in der Natur wirklich befinden.
3. Verstärke und verdeutliche die Eindrücke wichtiger Gegenstände dadurch, dass du sie dir durch die Kunst näher bringst und durch verschiedene Sinne auf dich wirken machst.
4. Achte alle Wirkungen der physischen Natur für unbedingt nothwendig und erkenne in dieser Nothwendigkeit das Resultat ihrer Kraft, mit der sie die heterogen scheinenden Elemente ihres Stoffes zur Vollendung ihres Zweckes unter sich selber vereinigt, und lass die Kunst, mit der du durch den Unterricht auf dein Geschlecht wirkst, ebenso die Resultate, die sie bezweckt, zur physischen Nothwendigkeit erheben, so dass in allem deinen Thun selbst das noch so heterogen Scheinende Mittel zur Erreichung desselben Hauptzweckes wird.
5. Aber Reichthum und Vielseitigkeit in Reiz und Spielraum ver-

ursachen, dass die Resultate der physischen Nothwendigkeit das Gepräge der Freiheit und Selbstständigkeit allgemein an sich tragen.

Alle diese Gesetze, denen die Entwicklung der Menschennatur unterworfen ist, wirbeln sich in ihrer ganzen Ausdehnung um einen Mittelpunkt, sie wirbeln sich um den Mittelpunkt unsres ganzen Seins, und dieser sind wir selber.

Aus diesen einzelnen Sätzen lässt sich, wie ich glaube, der Faden einer allgemeinen und psychologischen Unterrichtsmethode herausspinnen. Die Naturgesetze, auf denen dieselben beruhen, haben sämmtlich eine dreifache Quelle.

Die erste dieser Quellen ist die Natur selber, vermöge welcher sich unser Geist von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen emporschwingt. Aus dieser Quelle fliessen folgende Grundsätze, die als Fundamente der Gesetze, deren Natur ich nachspüre, anerkannt werden müssen.

1. Alle Dinge, die meine Sinne berühren, sind für mich nur in soweit Mittel, zu richtigen Einsichten zu gelangen, als ihre Erscheinungen mir ihr unwandelbares, unveränderliches Wesen vorzüglich vor ihrem wandelbaren Wechselzustand, oder ihrer Beschaffenheit in die Sinne fallen macht.
2. An eine jede, dem menschlichen Geist zur Vollendung ihres Eindrucks eingeprägte und unauslöschlich gemachte Anschauung reihen sich mit grosser Leichtigkeit und so viel als unwillkürlich ein ganzes Gefolge von dieser Anschauung mehr oder weniger verwandten Nebenbegriffen.
3. So wie nun das Wesen einer Sache mit verhältnissmässig stärkerer Kraft in deinem Geiste eingeprägt ist, als ihre Beschaffenheiten, so führt dich der Organismus deiner Natur durch sich selber in Rücksicht auf diesen Gegenstand täglich von Wahrheit zu Wahrheit.
4. Durch das Zusammenstellen von Gegenständen, deren Wesen das nämliche ist, wird deine Einsicht über die innere Wahrheit derselben wesentlich und allgemein erweitert, geschärft und gesichert, der einseitige, überwiegende Eindruck von Beschaffenheiten einzelner Gegenstände, zum Vortheil des Eindrucks, den ihr Wesen auf dich machen soll, geschwächt, das Verschlingen deines Gei-

stes durch die isolirte Kraft einzelner Beschaffenheitseindrücke verhütet und du vor der Gefahr bewahrt, in eine gedankenlose Vermischung der Aussenseite der Gegenstände mit ihrem Wesen, und dadurch in eine übertriebene Anhänglichkeit und Vorliebe für irgend eine Sache, die dir eine bessere Einsicht als Nebensache unterordnet, und in die phantastische Kopffüllung mit solchen Nebensachen zu fallen.

5. Auch die verwickeltste Anschauung besteht aus einfachen Grundtheilen. Wenn du dich über diese zu einer bestimmten Klarheit gebracht hast, so wird dir das Verwickelteste einfach.
6. Durch je mehrere Sinne du das Wesen oder die Erscheinungen einer Sache erforschest, je richtiger wird deine Erkenntniss über dieselbe.

Die zweite Quelle dieser physisch-mechanischen Gesetze ist die mit diesem Anschauungsvermögen allgemein verwobene Sinnlichkeit meiner Natur.

Die dritte Quelle derselben liegt in dem Verhältniss meiner äussern Lage mit meinem Erkenntnissvermögen.

Als mir diese Grundsätze und Gesetze des physischen Mechanismus anfingen klarer zu werden, so meinte ich jetzt sogleich, es fordere nun nichts mehr, als dieselbe einfach auf die Unterrichtsfächer, welche die Erfahrung von Jahrtausenden dem Menschengeschlecht zur Entwicklung seiner Anlagen an die Hand gegeben, und die ich als die Elemente aller Kunst und alles Wissens ansah, auf Schreiben, Lesen-Rechnen u. s. w. anzuwenden. Aber sowie ich dieses versuchte, entwickelte sich allmälig eine durch sich immer mehrende Erfahrung begründete Ueberzeugung, dass diese Unterrichtsfächer garnicht als die Elemente der Kunst und des Unterrichts können angesehen werden, dass sie im Gegentheil weit allgemeinern Ansichten des Gegenstandes untergeordnet werden müssen. Ich suchte daher einen allgemeinen psychologischen Ursprung aller dieser Kunstmittel des Unterrichts, indem ich überzeugt war, dass es nur dadurch möglich sei, die Form aufzufinden, worin die Ausbildung der Menschheit durch das Wesen der Natur selbst bestimmt wird; offenbar war: diese Form ist in der allgemeinen Einrichtung unsres Geistes begründet, vermöge welcher unser Verstand die Eindrücke welche die Sinnlichkeit, von der Natur empfängt, in seiner Vorstellung zur Einheit, d. i. zu

einem Begriff auffasst, und diesen Begriff dann allmälig zur Deutlichkeit entwickelt.

Jede Linie, jedes Maass, jedes Wort, sagte ich zu mir selbst, ist ein Resultat des Verstandes, das von gereiften Anschauungen erzeugt wird, und als Mittel zur progressiven Verdeutlichung unsrer Begriffe muss angesehen werden. Auch ist aller Unterricht in seinem Wesen nichts Anderes als dieses; seine Grundsätze müssen desshalb von der unwandelbaren Urform der menschlichen Geistesentwicklung abstrahirt werden. Es kommt daher alles auf die genaueste Kenntniss dieser Urform an.

Die Welt, sagte ich zu mir selber, liegt uns als ein in einander fliessendes Meer verwirrter Anschauungen vor Augen; die Sache des Unterrichts und der Kunst ist es, uns dieselben einzeln zu vergegenwärtigen, dann uns diese vereinzelten Anschauungen in verschiedenen wandelbaren Zuständen vor Augen zu stellen und endlich dieselben mit dem ganzen Kreis unsres übrigen Wissens in Verbindung zu bringen. Also geht unsre Erkenntniss von Verwirrung zur Bestimmtheit, von Bestimmtheit zur Klarheit, und von Klarheit zur Deutlichkeit hinüber.

Als physisch-lebendiges Wesen bist du selbst nichts Anderes als deine fünf Sinne; folglich muss die Klarheit oder Dunkelheit deiner Begriffe absolut und wesentlich von der Nähe oder Ferne herrühren, nach welchen alle äussern Gegenstände diese fünf Sinne, d. i. dich selber oder den Mittelpunkt, in dem sich deine Vorstellungen in dir selbst vereinigen, berühren. Dieser Mittelpunkt aller deiner Anschauung, du selbst, bist dir selbst ein Vorwurf deiner Anschauung: die Kenntniss der Wahrheit geht bei dem Menschen von der Kenntniss seiner selbst aus.

Ich warf einmal im langen Streben nach meinem Ziel mein Augenmerk ganz einfach auf die Art und Weise, wie sich ein gebildeter Mensch in jedem einzelnen Falle benimmt und benehmen muss, wenn er irgend einen Gegenstand, der ihm verwirrt und dunkel vor Augen gebracht wird, gehörig auseinandersetzen und sich allmälig klar machen will. Er wird in diesem Fall allemal sein Augenmerk auf folgende drei Gesichtspunkte werfen und werfen müssen:

1. Wie viel und wie vielerlei Gegenstände vor seinen Augen schweben;

2. wie sie aussehen; was ihre Form und ihr Umriss sei;
3. wie sie heissen; wie er sich einem Jeden durch einen Laut, durch ein Wort vergegenwärtigen könne.

Der Erfolg dieses Thuns aber setzt bei einem solchen Mann offenbar folgende gebildete Kräfte voraus:

1. Die Kraft, ungleiche Gegenstände der **Form** nach in's Aug' zu fassen und sich ihren Inhalt zu vergegenwärtigen.
2. Diejenige, diese Gegenstände der **Zahl** nach zu sondern und sich als Einheit oder als Vielheit bestimmt zu vergegenwärtigen.
3. Diejenige, um sich die Vergegenwärtigung eines Gegenstandes nach Zahl und Form durch die **Sprache** zu verdoppeln und unvergesslich zu machen.

Ich urtheilte also: **Zahl, Form und Sprache sind gemeinsam die Elementarmittel des Unterrichts**, indem sich die ganze Summe aller äussern Eigenschaften eines Gegenstandes im Kreise seines Umrisses und im Verhältniss seiner Zahl vereinigen und durch Sprache meinem Bewusstsein eigen gemacht werden. Die Kunst muss es also zum unwandelbaren Gesetz ihrer Bildung machen, von diesem dreifachen Fundamente auszugehen und dahin zu wirken:

1. Die Kinder zu lehren, jeden Gegenstand, der ihnen zum Bewusstsein gebracht ist, als Einheit, d. i. von denen gesondert, mit denen er verbunden scheint, in's Aug' zu fassen.
2. Sie die Form eines jeden Gegenstandes, d. i. sein Maass und sein Verhältniss kennen zu lehren.
3. Sie so früh als möglich mit dem ganzen Umfang der Worte und Namen aller von ihnen erkannten Gegenstände bekannt zu machen.

Nur Zahl, Form und Namen können als Elementarpunkte der menschlichen Erkenntniss angesehen werden, während alle übrigen Beschaffenheiten der Dinge, die durch unsre fünf Sinne erkannt werden, sich unmittelbar an diese Elementarpunkte anschliessen lassen.

Und nun ging ich weiter und fand, dass unsre ganze Erkenntniss aus drei Elementarkräften entquillt.

1. Aus der Schallkraft, aus der die Sprachfähigkeit entspringt;
2. aus der unbestimmten, bloss sinnlichen Vorstellungskraft, aus welcher das Bewusstsein aller Formen entspringt;
3. aus der bestimmten, nicht mehr bloss sinnlichen Vorstellungskraft, aus welcher das Bewusstsein der Einheit und mit ihr die Zählungs- und Rechnungsfähigkeit hergeleitet werden muss.

Hiermit ist das Problem: einen allgemeinen Ursprung aller Kunstmittel des Unterrichtes und mit ihm die Form aufzufinden, in welcher die Ausbildung unsres Geschlechtes durch das Wesen unsrer Natur selber bestimmt werden könnte, aufgelöst und die Schwierigkeiten gehoben, die mechanischen Gesetze, die ich für die Fundamente des menschlichen Unterrichts anerkenne, auf die Unterrichtsform, welche die Erfahrung von Jahrtausenden dem Menschengeschlechte zur Entwicklung seiner selbst an die Hand gegeben, auf Schreiben, Rechnen, Lesen u. s. w. anzuwenden.

Das erste Elementarmittel des Unterrichts ist also:

der Schall.

Aus ihm leiten sich folgende specielle Unterrichtsmittel:

I. **Tonlehre**, oder die Mittel, die Sprachorgane zu bilden;

II. **Wortlehre**, oder die Mittel, einzelne Gegenstände kennen zu lehren;

III. **Sprachlehre**, oder die Mittel, durch welche wir dahin geführt werden müssen, uns über die uns bekannt gewordenen Gegenstände und über alles, was wir an ihnen zu erkennen vermögen, bestimmt ausdrücken zu können.

I. **Tonlehre.** — Sie theilt sich hinwieder in die Lehre von Sprachtönen und in diejenige von Gesangtönen ab.

Von den Sprachtönen. — Die Sprachtöne müssen in möglichst grossem Umfange selbst schon dem Kinde in der Wiege vor die Ohren gebracht, durch öftere Wiederholung tief eingeprägt und ihm allgemein unvergesslich gemacht werden, selbst ehe es noch im Stande ist, einen einzelnen auszusprechen. Sobald sich die Organe zur Aussprache gebildet zeigen, so muss das Kind mit eben der spielenden Leichtigkeit, mit der man es sonst zwecklose Töne nachsagen lässt, gewöhnt werden, täglich zu verschiedenen Malen einige Reihen der Töne des Buchstabierbuches nachzusprechen. Dieses Buch geht im Unterschiede von allen ähnlichen von den Selbstlauten aus und bildet durch allmäliges Hinzusetzen von Mitlautern von vorn und hinten die Silben auf eine umfassende und das Aussprechen und Lesen derselben sichtbar erleichternde Art.

Die Vortheile jenes Buches bestehen darin, dass es

1. die Kinder auf dem Punkte der Buchstabierübungen einzelner Silben so lange aufhält, bis ihre Fertigkeit hierin genugsam gebildet ist;
2. dass es durch allgemeine Benutzung der Aehnlichkeit der Töne die Wiederholung der nämlichen Form den Kindern angenehm macht und dadurch den Zweck, sie ihnen bis zur Unvergesslichkeit einzuprägen, erleichtert;
3. dass es die Kinder mit grosser Schnelligkeit dahin bringt, jedes neue Wort, das sich durch Beisetzung einzelner Mitlaute aus andern ihm schon unvergesslich gemachten bildet, sogleich ganz auszusprechen, ohne es allemal vorher buchstabieren zu müssen, und dann auch diese Zusammensetzung auswendig buchstabieren zu können, welches ihnen nachher das Richtigschreiben sehr erleichtert.

Von den Gesangtönen ist hier nur im allgemeinen zu sagen, dass die Gesanglehre nach den allgemeinen Grundsätzen von dem Einfachsten anfangen, dieses vollenden, und nur allmälig von einer Vollendung zum Anfang einer neuen Uebung fortschreiten und niemals dahin lenken soll, durch ein ungegründetes Reifscheinen die Fundamente der Kraft wesentlich still zu stellen und zu verwirren.

II. Wort- oder Namenlehre. — Diese besteht in Reihenfolgen von Namen der bedeutendsten Gegenstände aus allen Fächern des Naturreichs, der Geschichte und der Erdbeschreibung, der menschlichen Berufe und Verhältnisse. Diese Wörterreihen werden dem Kinde als blosse Uebung im Lesenlehren immediat nach Beendigung seines Buchstabierbuches in die Hand gegeben. Der Gewinn ist für die Erleichterung des spätern Unterrichts für die Kinder unermesslich und ist eigentlich als das blosse chaotische Zusammentragen von Materialien, die für ein Haus, das man später bauen will, nothwendig sind, anzusehen.

III. Sprachlehre. — Um die verschiedenen Formen der Sprachlehre zu bestimmen, durch welche ihr Zweck erzielt werden kann, d. i. durch welche wir dahin geführt werden müssen, uns über die uns bekannt gewordenen Gegenstände und über alles, was wir an ihnen zu erkennen vermögen, bestimmt auszudrücken, müssen wir uns fragen:

1. Was ist für den Menschen das letzte Ziel der Sprache?
2. Welches sind die Mittel, oder vielmehr, was ist der Progressionsmarsch, durch den uns die Natur selber in der allmäligen Entwicklung der Sprachkunst zu diesem Ziele führt? —
1. Das letzte Ziel der Sprache ist offenbar, unser Geschlecht von dunkeln Anschauungen zu deutlichen Begriffen zu führen.
2. Die Mittel, wodurch sie uns allmälig zu diesem Ziele führt, haben unstreitig diese Reihenfolgen:
   a. Wir erkennen einen Gegenstand im allgemeinen und benennen ihn als Einheit — als Gegenstand.
   b. Wir werden uns allmälig seiner Merkmale bewusst und lernen diese benennen.
   c. Wir erhalten durch die Sprache die Kraft, diese Beschaffenheiten der Gegenstände durch Zeit- und Nebenwörter näher zu bestimmen und den Wechselzustand derselben durch die Veränderungen der Beschaffenheit der Wörter selbst und ihre Zusammensetzungen uns selber klar zu machen.
1. Ueber die Bemühungen, die Gegenstände benennen zu lernen, habe ich mich oben erklärt.
2. Die Bemühungen, die Merkmale der Gegenstände kennen und benennen zu lehren theilen sich
   a. in Bemühungen, das Kind zu lehren, sich über Zahl und Form bestimmt ausdrücken zu können;
   b. in Bemühungen, das Kind zu lehren, sich auch ausser Zahl und Form über alle übrigen Beschaffenheiten der Dinge bestimmt auszudrücken.

Was nun diejenigen Beschaffenheiten der Dinge betrifft, die uns durch die Dazwischenkunft unsres Vergleichungsvermögens, unsrer Einbildungskraft und unsres Abstraktionsvermögens bekannt werden, so bleibe ich auch hierin bei meinem Grundsatz, keine Art von menschlichem Urtheil vor der Zeit scheinreif machen zu wollen, sondern benutze die unausweichliche Bekanntschaft von solchen Abstraktionswörtern bei den Kindern in diesem Alter als blosses Gedächtnisswerk und etwa als leichte Nahrung ihres Imaginationsspiels und ihres Ahnungsvermögens.

In Rücksicht auf die Gegenstände hingegen, die unmittelbar durch unsre fünf Sinne erkannt werden, und bei denen es also darum zu

thun ist, das Kind so geschwind als möglich dahin zu bringen, sich darüber bestimm t ausdrücken zu können, ergreife ich folgende Maassregeln:

Ich ziehe die Substantiva, die sich durch auffallende Merkmale, die wir an ihnen durch unsre fünf Sinne erkennen, auszeichnen, aus dem Wörterbuche aus und setze die Adjektiva, die ihre Merkmale ausdrücken, daneben hin und umgekehrt.

Dieses vollendet, suche ich dann dem mit den Gegenständen der Welt vielseitig bekannten Kinde das allmälige Klarwerden der ihm soweit bekannt gewordenen Gegenstände durch die weitere Benutzung des Wörterbuches noch mehr zu erleichtern. Ich theile in dieser Rücksicht dieses grosse Zeugniss der Vorwelt über alles, was ist, zuerst in vier Hauptrubriken:

1. Erdbeschreibung,
2. Historie,
3. Naturlehre und
4. Naturgeschichte ab.

Diese Oberabtheilungen theile ich sogleich in etwa 40 Unterabtheilungen ab und bringe die Namen der Gegenstände nur in diesen Unterabtheilungen vor Augen. Dann fasse ich den grossen Gegenstand meiner Anschauung, mich selbst, oder vielmehr die ganze Namenreihe, die in der Sprache mich selbst berührt, besonders in's Auge, indem ich alles dasjenige, was das grosse Zeugniss der Vorwelt, die Sprache, über den Menschen sagt, unter folgende Hauptrubriken bringe.

Erste Rubrik.

Was sagt sie von dem Menschen, in sofern ich ihn als bloss physisches Wesen in Verbindung mit dem Thierreich in's Auge fasse?

Zweite Rubrik.

Was sagt sie von ihm, in sofern er durch den gesellschaftlichen Zustand zur physischen Selbstständigkeit emporstrebt?

Dritte Rubrik.

Was sagt sie von ihm, in sofern er durch die Kräfte seines Herzens, seines Geistes und seiner Kunst, zu einer höhern als thierischen Ansicht seiner selbst und seiner Umgebungen emporstrebt?

Ich theile dann diese drei Rubriken, wie oben, in etwa 40 Unterabtheilungen und bringe sie dem Kinde nur in diesen Unterabtheilun-

gen vor Augen. Die nämlichen Wörterreihen, die dem Kinde in den 70—80 Reihenfolgen zuerst bloss alphabetisch bekannt und bis zur Unvergesslichkeit geläufig gemacht werden, werden ihm dann von neuem in allen diesen Abtheilungen in Klassifikationen vor Augen gelegt, und es in den Stand gesetzt, diese Reihenfolgen selbst auszuziehen und nach Gesichtspunkten zu ordnen. Dieses geschieht also: die verschiedenen Fächer, worin die Kunst diese Gegenstände abtheilt, werden einer jeden Reihenfolge obenan gesetzt, und diese Fächer selbst durch Zahlen, Abbreviaturen oder andere willkürliche Zeichen bestimmt. Das Kind muss sich diese verschiedenen Fächer der Oberabtheilungen bis zur Unvergesslichkeit eigen machen, und dann findet es in der Reihenfolge der Wörter bei einem jeden derselben das Zeichen des Faches, worin die Kunstansicht dasselbe hineinreiht.

c. Die Bemühungen, das Kind dahin zu bringen, die Verbindung der Gegenstände unter einander und in ihrem Wechselzustande nach Zahl, Zeit und Verhältniss durch die Sprache richtig bestimmen zu können.

Man spreche zunächst dem Kinde die einfachsten Sätze vor und frage sodann: wer ist? was ist? wer hat? wer will? wer kann? wer muss? u. s. w. Sodann nehme man zusammengesetzte Zeitwörter und sich immer vielseitiger entwickelnde Sätze, welche das Anschauungsvermögen üben und das Gefühl erheben.

Das zweite Elementarmittel des Unterrichts ist:

die Form.

Der Lehre von ihr geht das Bewusstsein der Anschauung geformter Dinge voraus, deren zum Unterrichte eingelenkte Kunstdarstellung theils aus der Natur des Anschauungsvermögens, theils aus dem bestimmten Zwecke des Unterrichts selber hergeleitet werden muss.

Die ganze Masse unsrer Erkenntniss entspringt:

1. Durch den Eindruck alles dessen, was der Zufall mit unsern fünf Sinnen in Berührung bringt. Diese Anschauungsweise ist regellos, verwirrt, und hat einen beschränkten und sehr langsamen Gang.
2. Durch alles dasjenige, was durch die Dazwischenkunft der Kunst uns vor die Sinne gebracht wird. Diese Anschauungsweise ist zusammenhängender, mehr oder minder psychologisch gereiht und fördert den Zweck des Unterrichts geschwinder.

3. Durch meinen, im Selbsttrieb aller meiner Kräfte begründeten Willen, Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten zu erhalten, und durch selbstthätiges Streben nach den vielseitigen Mitteln zu Anschauungen zu gelangen. Diese Art Anschauungskenntnisse bringen uns der moralischen Selbstwirkung auf unsre Bildung näher.
4. Durch die Folge der Anstrengung und Arbeit der Berufe und aller Thätigkeit, die nicht bloss Anschauung zum Zwecke haben. Diese Erkenntnissreife hat wesentlich durch das Zwangvolle ihres Ganges den bedeutendsten Einfluss auf die Richtigkeit, Lückenlosigkeit und Harmonie meiner Einsichten bis zur Erzielung ihres Zweckes: der Deutlichkeit der Begriffe.
5. Endlich ist die Anschauungserkenntniss analogisch, indem sie mich die Beschaffenheit auch von solchen Dingen kennen lehrt, die nie eigentlich zu meiner Anschauung gelangt sind, deren Aehnlichkeit ich mir aber von andern, mir wirklich zur Anschauung gekommenen Gegenständen abstrahire. Diese Anschauungsweise macht meinen Erkenntnissvorschritt zum Werk meiner Seele und aller ihrer Kräfte.

Aus dem Bewusstsein meiner Anschauung geformter Dinge entspringt die Messkunst. Diese aber ruht immediat auf einer Anschauungskunst, welche wesentlich von dem einfachen Erkenntnissvermögen ebenso wie von der einfachen Anschauungsweise der Dinge gesondert werden muss. Aus dieser künstlichen Anschauung entwickeln sich dann alle Theile der Ausmessungen und ihrer Folgen. Aber eben dieses Vermögen der Anschauungskraft führt uns durch die Vergleichungen der Gegenstände auch ausser den Regeln der Ausmessungskunst zur freiern Nachahmung dieser Verhältnisse, zur Zeichnungskunst; und endlich benutzen wir die Kräfte der Zeichnungskunst noch in der Schreibkunst.

I. **Die Messkunst.** — Sie setzt ein A B C der Anschauung voraus, d. h. sie setzt eine Kunst voraus, die Regeln der Ausmessungen durch die genaue Abtheilung aller Ungleichheiten, die in der Anschauung zum Vorschein kommen, zu vereinfachen und zu bestimmen. Zum Ausmessen ist das Kind offenbar nur zu bilden durch eine Reihenfolge von, das Ganze aller möglicher Anschauungen umfassenden,

und nach einfachen, sichern und bestimmten Regeln organisirten Ausmessungsabtheilungen des Vierecks.

Das ABC der Anschauungen ist eine gleichförmige Abtheilung des gleichseitigen Vierecks zu bestimmten Ausmessungsformen und erfordert wesentlich eine genaue Kenntniss des Ursprungs derselben, der geraden Linie in ihrer liegenden und stehenden Richtung. Die Abtheilungen des Vierecks durch diese letzten erzeugen dann sichere Bestimmungs- und Ausmessungsformen aller Winkel sowie des Runds und aller Bogen, dessen Ganzes ich das ABC der Anschauung heisse. Durch die Anerkennung solcher bestimmten Formen erhebt dann die also entwickelte Ausmessungskraft das schweifende Anschauungsvermögen meiner Natur zu einer bestimmten Regeln unterworfenen Kunstkraft, woraus dann die richtige Beurtheilungskraft der Verhältnisse aller Formen entspringt, die ich Anschauungskunst heisse. Dies ist eine neue Kunst, die den alten, gewohnten und bekannten Kunstansichten unsrer Kultur als ihr allgemeines und wesentliches Fundament vorhergehen sollte. Es ist unaussprechlich, zu welchen Resultaten diese entwickelte Kraft jedes, auch das schwächere Kind emporhebt.

II. **Die Zeichnungskunst.** — Diese ist eine Fertigkeit, sich den Umriss und die innerhalb desselben enthaltenen Merkmale eines jeden Gegenstandes durch die Anschauung des Gegenstandes selber ähnliche Linien vorstellen und sie getreu nachahmen zu können. Dieses geschieht also:

Sobald das Kind die Horizontallinie, mit welcher das A B C der Anschauung anfängt, richtig und fertig zeichnet, so sucht man ihm aus dem ganzen Chaos aller Anschauungen Figuren auf, deren Umriss nichts Anderes ist, als die Anwendung der ihm geläufigen Horizontallinie oder wenigstens nur eine unmerkliche Abweichung von derselben fordert. So schreitet man zu der Perpendikularlinie, dann zum gradlinien Winkel u. s. w., und so wie das Kind im leichten Anwenden dieser Formen stärker wird, so weicht man allmälig in den Anwendungsfiguren derselben von ihnen ab.

III. **Die Schreibkunst.** — Sie darf erst dann gelehrt werden, nachdem das Kind schon einige Uebungen im Zeichnen erworben hat.

Zunächst schreibe das Kind mit dem Griffel, darauf mit der Feder. Das Vorschriftenbuch muss so eingerichtet sein,

1. dass es sich bei den Anfangs- und Fundamentalformen der Buchstaben lange genug aufhält,
2. dass es die Theile der zusammengesetzten Formen der Buchstaben nur allmälig auseinander kettet,
3. dass es die Kinder in den Zusammensetzungen mehrerer Buchstaben von dem Augenblicke an übt, wo sie einen einzigen richtig nachzeichnen können,
4. dass es in einzelne Linien zerschnitten und dem Kinde so vorgelegt werden kann, dass die nachzuzeichnende Linie für Auge und Hand unmittelbar unter den Buchstaben der Vorschrift zu stehen kommt.

Dann hat der Lehrer nichts weiter mehr zu thun, als die vollendete Zeichnungsfertigkeit in diesen Formen durch den Gebrauch der Feder zur eigentlichen Schreibkunst zu machen. Und endlich ist die Schreibekunst als specielle Art des Redenlernens mit allen übrigen in Verbindung zu setzen.

Das dritte Elementarmittel des Unterrichts ist

die Zahl.

Schall und Form führen den Kein des Irrthums und der Täuschung sehr oft und auf verschiedene Weise in sich selbst; die Zahl niemals. Sie allein führt zu untrüglichen Resultaten und ist daher das wichtigste Mittel für den Zweck des Unterrichts.

Die Rechenkunst entspringt ganz aus der einfachen Zusammensetzung und Trennung mehrerer Einheiten. Ihre Grundform ist wesentlich diese: Eins und Eins ist Zwei und Eins von Zwei bleibt Eins. Jede Zahl, wie sie immer lautet, ist an sich selbst nichts Anderes, als ein Verkürzungsmittel dieser wesentlichen Urform alles Zählens. Ich fange daher damit an, den Kindern den festen Eindruck der Zahlenverhältnisse als wirkliche Realabwechselungen des Mehr und Mindern, das sich in Gegenständen, die ihnen vor Augen stehen, selbst vorfindet, auffallen zu machen; dann lasse ich die Kinder Gegenstände als Einheit aufsuchen und verdoppeln, verdreifache sie. Hernach mache ich sie an ihren Fingern, mit Erbsen, Steinchen und andern Gegenständen eben diese Verhältnisse wiederfinden und das Bewusstsein derselben

sich ihnen täglich hundert und hundert Mal erneuern. Auf diese Weise wird die Urform alles Rechnens den Kindern tief eingeprägt.

Um aber die Zertheilung der Einheiten in mehrere Theile klar zu machen, nehme man das gleichseitige Viereck, das allen Ansprüchen genügt. Damit ich das Verhältniss der Vertheilungen der Einheit oder der Brüche in ihrer progressiven Reihenfolge dem Kinde sinnlich vor Augen stelle, habe ich eine Anschauungstabelle der Brüche eingerichtet, die 11 Reihen hat, deren jede aus 10 Vierecken besteht. Die Vierecke in der ersten Reihe sind ungetheilt, die in der zweiten Reihe sind in zwei gleiche Theile getheilt; die in der dritten in drei u. s. w. bis zehn.

Dieser einfach getheilten Tafel folgt eine zweite Tabelle, in welcher diese einfachen Anschauungsabtheilungen nach folgender Progression weitergehen. Die Vierecke, welche in der ersten Tabelle in zwei gleiche Theile getheilt sind, werden jetzt in 2. 4. 6. 8. 10. . . 20 Theile, die in der folgenden Reihe in 3. 6. 9. 12. u. s. w. getheilt.

So sind Form und Zahl in eine solche Harmonie gebracht, dass unsre Ausmessungsformen als erste Fundamente der Zahlverhältnisse und die Fundamente der Zahlverhältnisse als erste Fundamente der Ausmessungsformen gegenseitig gebraucht werden. —

---

§ 13.

Kant.

Pestalozzi hatte die Autonomie des sittlichen Willens als die wahre Natur des Menschen angenommen und auf diesem Fundamente seine ganze Pädagogik erbaut; jedoch war er hiervon als von einem dogmatischen Glaubenssatze ausgegangen, während **Kant** (1724—1804) umgekehrt denselben erst als Endresultat seiner wissenschaftlichen Untersuchungen gewann. Und grade darin besteht sein Hauptverdienst für die wissenschaftliche Pädagogik, dass er ihr eine wissenschaftliche ethische Unterlage schuf, die sie bis dahin gänzlich entbehrt hatte.

Als Resultat von Kant's „Kritik der reinen Vernunft" (1781) hatte sich als wahre Grenzbestimmung derselben ergeben: Die reine Vernunft kann uns durch alle ihre Principien *a priori* nie mehr als Gegenstände möglicher Erfahrung lehren. Andrerseits aber müssen wir Dinge an sich, die ausser der Erfahrung liegen, annehmen. Da aber die Erfahrung der Vernunft nie volle Genüge thut, sie vielmehr immer weiter zurück bis zum Unbedingten weist, so hat die Vernunft einen natürlichen Gang, vermittelst ihrer Ideen die Erfahrung zu überfliegen. Aber jenseits der Erfahrung sind ihre Begriffe nicht mehr maassgebend. Eine metaphysiche Erkenntniss ist objektiv nicht möglich, wir dürfen nur nach der Analogie schliessen und gewinnen so höchstens nur eine subjektive Erkenntniss, die aber eine Erkenntniss jenseits der Grenzen aller möglichen Erfahrung nicht zulässt. Die drei höchsten menschlichen Ideen, Freiheit, Unsterblichkeit, Gott können demnach von der reinen Vernunft nicht als objektiv gültige erwiesen werden.

In der **„Kritik der praktischen Vernunft"** (1788) suchte nun Kant die in der Kritik der reinen Vernunft mindestens problematisch gewordenen Ideen der Freiheit, Unsterblichkeit und Gottes als Postulate der praktischen Vernunft wiederzugewinnen.

Der theoretische Gebrauch der Vernunft beschäftigte sich mit Gegenständen des blossen Erkenntnissvermögens, der praktische Gebrauch der Vernunft beschäftigt sich dagegen mit Bestimmungsgründen des Willens, welcher ein Vermögen ist, den Vorstellungen entsprechende Gegenstände entweder hervorzubringen, oder doch sich selbst zur Bewirkung derselben, d. i. seine Kausalität zu bestimmen.

Alle praktische Principien, die ein Objekt (Materie) des Begehrungsvermögens als Bestimmungsgrund des Willens vorauszusetzen, sind insgesammt empirisch und können keine praktischen Gesetze abgeben. Praktische Grundsätze sind aber Sätze, welche eine allgemeine Bestimmung des Willens enthalten, die mehrere praktische Regeln unter sich hat. Sie sind subjektive oder Maxime, wenn die Bedingung nur

als für den Willen des Subjekts gültig von ihm angesehen wird; objektiv aber, oder praktische Gesetze, wenn jene als objektiv, d. i. für den Willen jedes vernünftigen Wesens gültig erkannt wird.

Alle materiale, praktische Principien sind als solche insgesammt von einer und derselben Art und gehören unter das allgemeine Princip der Selbstliebe oder eigenen Glückseligkeit. Wenn aber ein vernünftiges Wesen sich seine Maxime als praktische allgemeine Gesetze denken soll, so kann es sich dieselben nur als solche Principien denken, die nicht der Materie, sondern bloss der Form nach den Bestimmungsgrund des Willens enthalten.

Da die blosse Form des Gesetzes lediglich von der Vernunft vorgestellt werden kann und mithin kein Gegenstand der Sinne ist, so ist die Vorstellung derselben als Bestimmungsgrund des Willens von allen Bestimmungsgründen der Begebenheiten in der Natur nach dem Gesetze der Kausalität unterschieden. Wenn aber kein anderer Bestimmungsgrund des Willens für diesen zum Gesetz dienen kann als bloss jene allgemeine gesetzgebende Form, so muss ein solcher Wille als gänzlich unabhängig von dem Naturgesetz der Erscheinungen, nämlich dem Gesetz der Kausalität, beziehungsweise auf einander, gedacht werden. Eine solche Unabhängigkeit aber heisst Freiheit im strengsten d. i. transscendentalen Verstande. Also ist ein Wille, dem die blosse gesetzgebende Form der Maxime allein zum Gesetze dienen kann, ein freier Wille.

Da andrerseits die Materie des praktischen Gesetzes, d. i. ein Objekt der Maxime, niemals anders als empirisch gegeben werden kann, der freie Wille aber als von empirischen Bedingungen unabhängig dennoch bestimmbar sein muss: so muss ein freier Wille, unabhängig von der Materie des Gesetzes, dennoch einen Bestimmungsgrund in dem Gesetze antreffen. Es ist aber ausser der Materie des Gesetzes nichts weiter in demselben als die gesetzgebende Form enthalten. Also ist die gesetzgebende Form, sofern sie in der Maxime enthalten ist, das Einzige, was einen Bestimmungs-

grund des Willens ausmachen kann. Diese gesetzgebende Form tritt als ein **kategorischer Imperativ** auf: „Handle so, dass die Maxime deines Willens jeder Zeit zugleich als Princip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne." Die Allgemeinheit und Nothwendigkeit dieses Sittengesetzes macht es zum formalen obersten Bestimmungsgrunde des Willens, unangesehen aller subjektiven Verschiedenheit desselben.

Die Autonomie des Willens ist das alleinige Princip aller moralischen Gesetze und der ihnen gemässen Pflichten; alle Heteronomie der Willkür ist dem Princip der Sittlichkeit des Willens entgegen. In der Unabhängigkeit nämlich von aller Materie des Gesetzes und zugleich doch Bestimmung der Willkür durch die blosse allgemeine gesetzgebende Form besteht das alleinige Princip der Sittlichkeit. Jene Unabhängigkeit aber ist Freiheit im negativen, diese eigene Gesetzgebung aber der reinen praktischen Vernunft ist Freiheit im positiven Sinne. Also drückt das moralische Gesetz nichts Anderes aus als die Autonomie der reinen praktischen Vernunft, d. i. der Freiheit, und diese ist selbst die formale Bedingung aller Maxime, unter der sie allein mit dem obersten praktischen Gesetze zusammenstimmen können.

Das Wesentliche alles sittlichen Werthes der Handlungen kommt darauf an, dass das moralische Gesetz unmittelbar den Willen bestimme. Geschieht die Willensbestimmung nicht lediglich um des Gesetzes willen, so wird die Handlung zwar Legalität, aber nicht Moralität enthalten. Der sittlich freie Wille muss mithin nicht bloss ohne Mitwirkung sinnlicher Antriebe, sondern selbst mit Abweichung aller derselben und mit Abbruch aller Neigungen, sofern sie jenem Gesetz zuwider sein könnten, bloss durch's Gesetz bestimmt werden. Alle Neigungen aber machen die Selbstsucht aus, welche durch das moralische Gesetz gänzlich ausgeschlossen wird; hierdurch entsteht eine Demüthigung, indem der Mensch mit dem moralischen Gesetz den sinnlichen Hang seiner Natur vergleicht. Dasjenige aber, dessen Vorstellung und Bestimmungsgrund unsres Willens uns in unserm Selbstbewusstsein demüthigt,

erweckt, sofern als es positiv und Bestimmungsgrund ist, für sich Achtung. Und so ist die Achtung für's Gesetz nicht Triebfeder zur Sittlichkeit, sondern sie ist die Sittlichkeit selbst. Die Achtung für's Gesetz ist nun das Bewusstsein einer freien Unterwerfung des Willens unter das Gesetz, doch als mit einem unvermeidlichen Zwange, der allen Neigungen, aber nur durch eigene Vernunft angethan wird, verbunden. Die Handlung, die nach jenem Gesetze mit Ausschliessung aller Bestimmungsgründe aus Neigung objektiv praktisch ist, heisst **Pflicht**, welche um dieser Ausschliessung willen in ihrem Begriffe praktische Nöthigung, d. i. Bestimmungen zu Handlungen, so ungerne, wie sie auch geschehen mögen, enthält. Das Gefühl, das aus dem Bewusstsein dieser Nöthigung entspringt, enthält als Unterwerfung unter ein Gesetz, d. i. als Gebot, keine Lust, sondern vielmehr Unlust an der Handlung in sich; dagegen aber, da dieser Zwang bloss durch Gesetzgebung der eigenen Vernunft ausgeübt wird, enthält es auch Erhebung. Alle Moralität der Handlungen beruht auf der Nothwendigkeit derselben aus Pflicht und auf Achtung für's Gesetz, nicht auf Liebe und Zuneigung zu dem, was die Handlungen hervorbringen sollen. Eine niemals zu verrückende Uebereinstimmung des Willens mit dem reinen Sittengesetze ist die Heiligkeit; doch ist nur Gott allein heilig.

Das Gefühl der Pflicht ist für Kant in dem Grade die Quintessenz aller Sittlichkeit, dass der sonst so nüchterne Denker sich zu einer begeisterten Apotheose an sie hinreissen lässt: Pflicht! du erhabener grosser Name, der du nichts Beliebtes, was Einschmeichelung bei sich führt, in dir fassest, sondern Unterwerfung verlangst, doch auch nichts drohest, was natürliche Abneigung im Gemüthe erregte und schreckte, um den Willen zu bewegen, sondern bloss ein Gesetz aufstellst, welches von selbst im Gemüthe Eingang findet, und doch sich selbst wider Willen Verehrung erwirbt, vor dem alle Neigungen verstummen, wenn sie gleich im Geheim ihm entgegen wirken, welches ist der deiner würdige Ursprung, und wo findet man die Wurzel deiner edlen Abkunft, welche alle Verwandtschaft mit Neigungen stolz ausschlägt, und von welcher

Wurzel abzustammen, die unnachlässliche Bedingung desjenigen Werths ist, den sich Menschen allein geben können?

Der Begriff der Pflicht setzt aber nothwendig den der Freiheit voraus; mithin muss der Mensch frei sein. Der Mensch hat nämlich einen zwiefachen Charakter. Nach seinem empirischen Charakter ist er als Erscheinung, als Phänomenon, allen Gesetzen der Erscheinungswelt, der Kausalverbindung unterworfen und nichts als ein Theil der Sinnenwelt, dessen Wirkungen, sowie jede andre Erscheinung, aus der Natur unausbleiblich abfliessen. Nach seinem intelligiblen Charakter dagegen ist er als Ding an sich, als Noumenon, von allem Einflusse der Sinnlichkeit und Bestimmung durch Erscheinungen frei. So wird denn im Menschen Freiheit und Naturnothwendigkeit, jedes in seiner vollständigen Bedeutung, bei eben denselben Handlungen, je nach dem man sie mit ihrer intelligiblen oder sensiblen Ursache vergleicht, zugleich und ohne allen Widerstreit angetroffen.

Wie die reine Vernunft die absolute Totalität der Bedingungen zu einem gegebenen Bedingten verlangt, so sucht die praktische Vernunft zu dem praktisch Bedingten ebenfalls das Unbedingte, und zwar nicht als Bestimmungsgrund des Willens, sondern, wenn dieser auch gegeben worden, die unbedingte Totalität des Gegenstandes der reinen praktischen Vernunft unter dem Namen des höchsten Guts.

Die oberste Bedingung alles dessen, was uns nur wünschenswerth scheinen mag, ist die Tugend (als die Würdigkeit, glücklich zu sein). Darum ist sie aber noch nicht das ganze und vollendete Gut als Gegenstand des Begehrungsvermögens vernünftiger endlicher Wesen; denn um das zu sein, wird auch Glückseligkeit dazu erfordert. Der Glückseligkeit bedürftig und würdig, doch aber nicht theilhaftig zu sein, kann mit dem Wollen eines vernünftigen Wesens garnicht zusammen bestehen. Sofern nun Tugend und Glückseligkeit zusammen den Besitz des höchsten Guts in einer Person, hierbei aber auch Glückseligkeit, ganz genau in Proportion der Sittlichkeit ausgetheilt, das höchste Gut einer möglichen Welt ausmachen, so bedeutet dieses das Ganze, das

vollendete Gute, worin doch Tugend immer als Bedingung das oberste Gut ist, weil es weiter keine Bedingung über sich hat, Glückseligkeit immer etwas, was dem, der sie besitzt, zwar angenehm, aber nicht für sich allein schlechterdings und in aller Rücksicht gut ist, sondern jeder Zeit das moralische gesetzmässige Verhalten als Bedingung voraussetzt.

Die Bewirkung des höchsten Guts in der Welt ist das nothwendige Objekt eines durch's moralische Gesetz bestimmbaren Willens. In diesem aber ist die völlige Angemessenheit der Gesinnungen zum moralischen Gesetze die oberste Bedingung des höchsten Guts. Sie muss also eben sowohl möglich sein als ihr Objekt, weil sie in demselben Gebote dieses zu befördern enthalten ist. Die völlige Angemessenheit des Willens aber zum moralischen Gesetze ist Heiligkeit, eine Vollkommenheit, deren kein vernünftiges Wesen der Sinnenwelt in keinem Zeitpunkte seines Daseins fähig ist. Da sie indessen gleichwohl als praktisch nothwendig gefordert wird, so kann sie nur in einem in's Unendliche gehenden Progressus zu jener völligen Angemessenheit angetroffen werden. Dieser unendliche Progressus ist aber nur unter Voraussetzung einer in's Unendliche fortdauernden Existenz und Persönlichkeit desselben vernünftigen Wesens möglich. Also ist das höchste Gut praktisch nur unter der Voraussetzung der Unsterblichkeit der Seele möglich, mithin diese als unzertrennlich mit dem moralischen Gesetz verbunden ein **Postulat** der reinen praktischen Vernunft, d. i. ein theoretischer, als solcher aber nicht erweislicher Satz, sofern er einem *a priori* unbedingt geltenden praktischen Gesetze unzertrennlich anhängt.

Ein zweites Postulat ergiebt sich aus der Glückseligkeit. In dem moralischen Gesetze ist nämlich nicht der mindeste Grund zu einem nothwendigen Zusammenhang zwischen Sittlichkeit und der ihr proportionirten Glückseligkeit eines zur Welt als Theil gehörigen und daher abhängigen Wesens, welches eben darum durch seinen Willen nicht Ursache dieser Natur sein und sie, was seine Glückseligkeit betrifft, mit seinen praktischen Grundsätzen aus eigenen Kräften nicht

durchgängig einstimmig machen kann. Gleichwohl wird ein solcher Zusammenhang als nothwendig postulirt; also wird auch das Dasein einer von der Natur unterschiedenen Ursache der gesammten Natur, welche den Grund dieses Zusammenhanges enthalte, postulirt. Die oberste Ursache der Natur, sofern sie zum höchsten Gute vorausgesetzt werden muss, ist aber ein Wesen, das durch Verstand und Wille die Ursache der Natur ist, d. i. Gott. Folglich ist das Postulat der Möglichkeit des höchsten abgeleiteten Guts (der besten Welt) zugleich das Postulat der Wirklichkeit eines höchsten ursprünglichen Guts, nämlich der Existenz Gottes.

In der „Methodenlehre" endlich entwickelt Kant die Art, wie man den Gesetzen der reinen praktischen Vernunft Eingang in das menschliche Gemüth, Einfluss auf die Maxime desselben, d. i. wie man die objektiv-praktische Vernunft auch subjektiv-praktisch machen könne. Diese Methode nimmt nun folgenden Gang.

Zuerst ist es nur darum zu thun, die Beurtheilung nach moralischen Gesetzen zu einer natürlichen, alle unsre eigne sowohl als die Beobachtung fremder freier Handlungen begleitenden Beschäftigung uns gleichsam zur Gewohnheit zu machen und sie zu schärfen, indem man vorerst frägt, ob die Handlung objektiv dem moralischen Gesetze, und welchem, gemäss sei, wobei man dann die Aufmerksamkeit auf dasjenige Gesetz, welches bloss einen Grund zur Verbindlichkeit an die Hand giebt, von dem unterscheidet, welches in der That verbindend ist, und so verschiedene Pflichten, die in einer Handlung zusammenkommen, unterscheiden lehrt. Der andere Punkt, worauf die Aufmerksamkeit gerichtet werden muss, ist die Frage: ob die Handlung auch (subjektiv) um des moralischen Gesetzes willen geschehen, und also sie nicht allein sittliche Richtigkeit als That, sondern auch sittlichen Werth als Gesinnung ihrer Maxime nach habe. Aber diese Beschäftigung der Urtheilskraft ist noch nicht das Interesse an den Handlungen und ihrer Moralität selbst. Es muss drittens noch die Uebung hinzutreten, in der lebendigen Darstellung der moralischen Gesinnung an Beispielen

die Reinigkeit des Willens bemerklich zu machen, vorerst nur als negativer Vollkommenheit desselben, sofern in einer Handlung aus Pflicht gar keine Triebfedern der Neigungen als Bestimmungsgründe auf ihn einfliessen, wodurch der Lehrling doch auf das Bewusstsein seiner Freiheit aufmerksam erhalten wird. Und nun findet das Gesetz der Pflicht durch den positiven Werth, den uns die Befolgung desselben empfinden lässt, leichtern Eingang durch die Achtung für uns selbst im Bewusstsein unsrer Freiheit. Auf diese, wenn der Mensch nichts stärker scheut, als sich in der innern Selbstprüfung in seinen eigenen Augen geringschätzig und verwerflich zu finden, kann nun jede gute sittliche Gesinnung gepfropft werden, weil dieses der beste, ja der einzige Wächter ist, das Eindringen unedler und verdorbener Antriebe vom Gemüthe abzuhalten.

Kant räth daher den Erziehern der Jugend, an den Biographieen alter und neuer Zeiten Beläge zu den etwa vorgelegten Pflichten bei der Hand zu haben, an denen sie, vornehmlich durch die Vergleichung ähnlicher Handlungen unter verschiedenen Umständen, die Beurtheilung ihrer Zöglinge in Thätigkeit setzen, um den mindern oder grössern moralischen Gehalt derselben zu bemerken. Es ist dann mit Sicherheit zu hoffen, dass die öftere Uebung, das Wohlverhalten in seiner ganzen Reinigkeit zu kennen und ihm Beifall zu geben, dagegen selbst die kleinste Abweichung von ihr mit Bedauern oder Verachtung zu bemerken, einen dauerhaften Eindruck der Hochschätzung auf der einen, und des Abscheues auf der andern Seite zurücklassen werde. Nur möge man die Kinder mit Beispielen sogenannter edler (überverdienstlicher) Handlungen verschonen, und alles bloss auf Pflicht und den Werth, den ein Mensch sich in seinen eigenen Augen durch das Bewusstsein, sie nicht übertreten zu haben, geben kann und geben muss, aussetzen.

Wie bereits Pestalozzi, so hatte auch Kant das Wesen der menschlichen Natur in der Sittlichkeit, und wiederum das Wesen der Sittlichkeit in der Moralität, nicht in der Lega-

lität, gefunden, d. h. nicht die That als solche verleiht dem Menschen seinen Werth, sondern nur die Gesinnung, aus welcher die That entsprungen. Er hatte in dem kategorischen Imperativ ein objektiv gültiges Sittengesetz aufgestellt, welches das Individuum der Gattung unterordnete, und hatte die Pflicht mit Ausschluss aller übrigen Beweggründe als das allein gültige sittliche Motiv erwiesen. Der subjektiven Willkür der früheren Periode war nunmehr in der Autonomie des Willens eine feste Schranke entgegengesetzt.

Obgleich Kant die **Pädagogik** systematisch nicht bearbeitet hat, so hat er doch manche beherzigenswerthe Streiflichter in das Gebiet derselben geworfen, die auch äusserlich wie innerlich mit seinem philosophischen System im engsten Zusammenhange stehen.

Ist die Moralität das höchste Ziel des Menschen, so kann der letzte Zweck der Erziehung auch kein anderer sein, als den bei seiner Geburt sittlich indifferenten Menschen zu einem moralischen Wesen umzugestalten. Es geschieht dieses 1. durch Disciplinirung, d. h. durch Bezähmung der thierischen Wildheit, 2. durch Kultivirung oder Civilisirung, d. h. durch Unterricht und Anweisung zur gesellschaftlichen Klugheit; dann erst erfolgt 3. die Moralisirung, welche den Menschen nur gute Zwecke erwählen lässt. Gute Zwecke aber sind diejenigen, die nothwendiger Weise von jedermann gebilligt werden, und die auch zugleich jedermanns Zwecke sein können, — eine lediglich formale Definition, welche an den kategorischen Imperativ erinnert. Wie ferner das höchste Gut nur im unendlichen Progress realisirt werden kann und daher die Unsterblichkeit postulirte, so kann auch die Erziehungskunst nur allmälig die ganze Menschengattung ihrer Bestimmung entgegenführen, wesshalb das Princip derselben lautet: die Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechts angemessen erzogen werden.

Die **Erziehung** besteht in der Wartung und in der Disciplin und Unterweisung; die Erziehungs**lehre** ist demnach entweder eine physische, körperliche oder eine prak-

tische, d. h. Lehre von der Erziehung zur frei handelnden Persönlichkeit. Die praktische Erziehung ist dreierlei: 1. die scholastisch-mechanische erzieht das Individuum als solches, 2. die pragmatische zum Bürger, 3. die moralische zum Menschen.

Was die **Psychologie** Kant's betrifft, so theilt er die Kräfte der Seele in untere und obere. Die oberen Seelenkräfte sind: Verstand, Urtheilskraft und Vernunft. Der Verstand ist das Vermögen der Regeln, die Vernunft das der Principien, d. h. synthetische Grundsätze aus blossen Begriffen; der Verstand giebt den Erscheinungen Einheit in seinen Regeln, die Vernunft giebt wiederum den Regeln Einheit in ihren Principien; der Verstand giebt Erkenntniss durch Urtheile, die Vernunft durch Schlüsse. Die Urtheilskraft ist dagegen das Vermögen, das Besondere als enthalten unter dem Allgemeinen zu denken. Jedoch läugnet Kant die Möglichkeit einer rationalen Psychologie und spricht auch der empirischen Psychologie den Rang einer philosophischen Wissenschaft ab. —

Ausser Niemeyer und Schwarz sind die bedeutendsten **Vertreter** des Kantianismus in der Pädagogik:

J. Chr. Greiling: „Ueber den Endzweck der Erziehung und über den ersten Grundsatz einer Wissenschaft derselben."

J. H. G. Heusinger: „Beitrag zur Berichtigung einiger Begriffe über Erziehung und Erziehungskunst", 1794. „Lehrbuch der Erziehungskunst", 1794.

Caj. Weiller: „Ueber den Zweck der Erziehung nach Kant'schen Grundsätzen", 1794. „Lehrgebäude der Erziehungskunde", 1802—1805.

W. Fr. Lehne: „Handbuch der Pädagogik nach einem systematischen Entwurf", 1799. —

„Ueber Pädagogik", herausg. von Fr. Th. Rink, 1803. —

Der Entwurf zu einer **THEORIE DER ERZIEHUNG** ist ein herrliches Ideal, und es schadet nichts, wenn wir auch nicht gleich im Stande sind, es zu realisiren. Man muss nur nicht gleich die Idee für chimärisch halten und sie als einen schönen Traum verrufen, wenn auch

Hindernisse bei ihrer Ausführung eintreten. Eine Idee ist nichts Anderes, als der Begriff einer Vollkommenheit, die sich in der Erfahrung noch nicht vorfindet. Z. E. die Idee einer vollkommenen, nach Regeln der Gerechtigkeit regierten Republik! Ist sie desswegen unmöglich? Erst muss unsere Idee nur richtig sein, und dann ist sie bei allen Hindernissen, die ihrer Ausführung noch im Wege stehen, gar nicht unmöglich. Die Idee einer Erziehung, die alle Naturanlagen im Menschen entwickelt, ist allerdings wahrhaft.

Die **Erziehung** ist **eine Kunst**, deren Ausübung durch viele Generationen vervollkommnet werden muss. Jede Generation, versehen mit den Kenntnissen der vorhergehenden, kann immer mehr eine Erziehung zu Stande bringen, die alle Naturanlagen des Menschen proportionirlich und zweckmässig entwickelt und so die ganze Menschengattung zu ihrer Bestimmung führt. Der Mensch soll seine Anlagen zum Guten erst entwickeln; die Vorsehung hat sie nicht schon fertig in ihn gelegt; es sind blosse Anlagen und ohne den Unterschied der Moralität. Sich selbst besser machen, sich selbst kultiviren, und wenn er böse ist, Moralität bei sich hervorbringen, das soll der Mensch. Wenn man das aber reiflich überdenkt, so findet man, dass dieses sehr schwer sei. Daher ist die Erziehung das grösseste Problem und das schwerste, was dem Menschen kann aufgeben werden. Denn Einsicht hängt von der Erziehung, und Erziehung hängt wieder von der Einsicht ab. Daher kann die Erziehung auch nur nach und nach einen Schritt vorwärts thun, und nur dadurch, dass eine Generation ihre Erfahrungen und Kenntnisse der folgenden überliefert, diese wieder etwas hinzuthut und es so der folgenden übergiebt, kann ein richtiger Begriff von der Erziehungsart entspringen. Welche grosse Kultur und Erfahrung setzt also nicht dieser Begriff voraus? Er konnte demnach auch nur spät entstehen, und wir selbst haben ihn noch nicht in's Reine gebracht.

Unter der Erziehung verstehen wir die Wartung (Verpflegung, Unterhaltung), Disciplin (Zucht) und Unterweisung nebst der Bildung.

Die Pädagogik oder **Erziehungslehre** ist demnach entweder physisch oder praktisch. Die physische Erziehung ist diejenige, die der Mensch mit den Thieren gemein hat, oder die Verpflegung. Die praktische oder moralische ist diejenige, durch die der Mensch soll gebildet werden, damit er wie ein freihandelndes We-

sen leben könne. (Praktisch nennt man alles dasjenige, was Beziehung auf Freiheit hat.) Sie ist Erziehung zur Persönlichkeit, Erziehung eines freihandelnden Wesens, das sich selbst erhalten und in der Gesellschaft ein Glied ausmachen, für sich selbst aber einen innern Werth haben kann.

Sie besteht daher 1. aus der scholastisch-mechanischen Bildung, in Ansehung der Geschicklichkeit; ist also didaktisch, 2. aus der pragmatischen, in Ansehung der Klugheit, 3. aus der moralischen, in Ansehung der Sittlichkeit.

Der scholastischen Bildung oder der Unterweisung bedarf der Mensch, um zur Erreichung aller seiner Zwecke geschickt zu werden. Sie giebt ihm einen Werth in Ansehung seiner selbst als Individuum. Durch die Bildung zur Klugheit aber wird er zum Bürger gebildet, da bekommt er einen öffentlichen Werth. Da lernt er sowohl die bürgerliche Gesellschaft zu seiner Absicht lenken, als sich auch in die bürgerliche Gesellschaft schicken. Durch die moralische Bildung endlich bekommt er einen Werth in Ansehung des ganzen menschlichen Geschlechts.

Die scholastische Bildung ist die früheste und erste. Denn alle Klugheit setzt Geschicklichkeit voraus. Klugheit ist das Vermögen, seine Geschicklichkeit gut an den Mann zu bringen. Die moralische Bildung, in sofern sie auf Grundsätzen beruht, die der Mensch selbst einsehen soll, ist die späteste; in sofern sie aber nur auf dem gemeinen Menschenverstande beruht, muss sie gleich von Anfang, auch gleich bei der physischen Erziehung beobachtet werden, denn sonst wurzeln sich leicht Fehler ein, bei denen nachher alle Erziehungskunst vergebens arbeitet. In Ansehung der Geschicklichkeit und Klugheit muss alles nach den Jahren gehen. Kindisch geschickt, kindisch klug und gutartig, nicht listig auf männliche Art; das taugt ebenso wenig als eine kindische Sinnesart des Erwachsenen.

Die erste **physische Erziehung** muss überhaupt nur negativ sein, d. h. man soll nicht über die Vorsorge der Natur noch eine neue hinzuthun, sondern darf die Natur nur nicht stören. Ist je die Kunst in der Erziehung erlaubt, so ist es allein die der Abhärtung. Was die Gemüthsbildung betrifft, die man auch in gewisser Weise physisch nennen kann, so ist hauptsächlich zu merken, dass die Disciplin nicht sklavisch sei, sondern das Kind muss immer seine Freiheit füh-

len, doch so, dass es nicht die Freiheit anderer hindere; es muss daher Widerstand finden.

Der positive Theil der physischen Erziehung ist die Kultur. Der Mensch ist in Beziehung auf dieselbe von dem Thiere verschieden. Sie besteht vorzüglich in der Uebung seiner Gemüthskräfte. Desswegen müssen Eltern ihrem Kinde dazu Gelegenheit geben. Die erste und vornehmste Regel hierbei ist, dass man soviel als möglich aller Werkzeuge entbehre. Auch die Kultur der Seele kann man gewissermaassen eine physische nennen; man muss aber Natur und Freiheit von einander unterscheiden. Der Freiheit Gesetze geben, ist ganz etwas Anderes, als die Natur bilden. Die Natur des Körpers und der Seele kommt doch darin überein, dass man ein Verderbniss bei ihrer beiderseitigen Bildung abzuhalten sucht, und dass die Kunst dann noch etwas bei jenem wie bei dieser hinzusetzt. Man kann die Bildung der Seele also gewissermaassen ebenso gut physisch nennen, als die Bildung des Körpers.

Diese physische Bildung des Geistes unterscheidet sich aber von der moralischen darin, dass diese nur auf die Freiheit, jene nur auf die Natur abzielt. Ein Mensch kann physisch sehr kultivirt sein; er kann einen sehr ausgebildeten Geist haben, aber dabei schlecht moralisch kultivirt, doch dabei ein böses Geschöpf sein.

Die physische Kultur aber muss von der praktischen unterschieden werden, welche letztere pragmatisch oder moralisch ist. Im letztern Falle ist es die Moralisirung, nicht Kultivirung.

Die physische Kultur des Geistes theilen wir ein in die freie und die scholastische. Die freie ist gleichsam nur ein Spiel, die scholastische dagegen macht ein Geschäft aus; die freie ist die, die immer bei dem Zögling beobachtet werden muss, bei der scholastischen aber wird der Zögling wie unter dem Zwange betrachtet. Man kann beschäftigt sein im Spiele, das nennt man in der Musse beschäftigt sein; aber man kann auch beschäftigt sein im Zwange, und das nennt man arbeiten. Die scholastische Bildung soll für das Kind Arbeit, die freie soll Spiel sein.

Was die freie Kultur der Gemüthskräfte anbetrifft, so ist zu bemerken, dass sie immer fortgeht. Sie muss eigentlich die oberen Kräfte betreffen. Die untern werden immer nebenbei kultivirt, aber nur in Rücksicht auf die oberen; der Witz z. E. in Rücksicht auf den Ver-

stand. Die Hauptregel hierbei ist, dass keine Gemüthskraft einzeln für sich, sondern jede nur in Beziehung auf die andere müsse kultivirt werden; z. E. die Einbildungskraft nur zum Vortheile des Verstandes. Die unteren Kräfte haben für sich allein keinen Werth, z. E. ein Mensch, der viel Gedächtniss, aber keine Beurtheilungskraft hat; ein solcher ist dann ein lebendiges Lexikon.

Was aber die oberen Verstandeskräfte betrifft, so kommt hier vor die Kultur [des Verstandes, der Urtheilskraft und der Vernunft.

Den Verstand kann man im Anfange gewissermaassen auch passiv bilden durch Anführung von Beispielen für die Regel, oder umgekehrt durch Auffindung der Regel für die einzelnen Fälle. Die Urtheilskraft zeigt, welcher Gebrauch von dem Verstande zu machen ist. Er ist erforderlich, um, was man lernt oder spricht, zu verstehen, und um nichts, ohne es zu verstehen, nachzusagen. Wie mancher liest oder hört etwas, ohne es, wenn er es auch glaubt, zu verstehen. Durch die Vernunft sieht man die Gründe ein. Aber man muss bedenken, dass hier von einer Vernunft die Rede ist, die noch geleitet wird. Sie muss also nicht immer raisonniren wollen, aber es muss auch ihr über das, was die Begriffe übersteigt, nicht viel vorraisonnirt werden. Noch gilt es hier nicht die spekulative Vernunft, sondern die Reflexion über das, was vorgeht, nach seinen Ursachen und Wirkungen. Es ist eine in ihrer Wirthschaft und Einrichtung praktische Vernunft.

Es gehört hierher auch die Bildung des Gefühls der Lust und Unlust. Sie muss negativ sein, das Gefühl selbst aber nicht verzärtelt werden. Der Wille muss nicht gebrochen, sondern nur in der Art gelenkt werden, dass er den natürlichen Hindernissen nachgebe.

Die moralische Kultur muss sich gründen auf Maximen, nicht auf Disciplin. Diese verhindert die Unarten, jene bildet die Denkungsart. Man muss dahin sehen, dass das Kind sich gewöhne, nach Maximen, und nicht nach gewissen Triebfedern zu handeln. Durch Disciplin bleibt nur eine Angewohnheit übrig, die doch auch mit den Jahren verlöscht. Nach Maximen soll das Kind handeln lernen, deren Billigkeit es selbst einsieht. Dass dies bei jungen Kindern schwer zu bewirken, und die moralische Bildung daher auch die meisten Einsichten von Seiten der Eltern und der Lehrer erfordere, sieht man leicht ein.

Die Maximen müssen aus dem Menschen selbst entstehen. Bei der moralischen Kultur soll man schon frühe den Kindern Begriffe beizubringen suchen von dem, was gut oder böse ist. Wenn man Moralität gründen will, so muss man nicht strafen. Moralität ist etwas so Heiliges und Erhabenes, dass man sie nicht so wegwerfen und mit Disciplin in einen Rang setzen darf. Die erste Bemühung bei der moralischen Erziehung ist, einen Charakter zu gründen. Der Charakter besteht in der Fertigkeit, nach Maximen zu handeln. Im Anfange sind es Schulmaximen, und nachher Maximen der Menschheit. Im Anfange gehorcht das Kind Gesetzen. Maximen sind auch Gesetze, aber subjektive; sie entspringen aus dem eigenen Verstande des Menschen.

Zu der **praktischen** oder **moralischen Erziehung** gehört 1. Geschicklichkeit, 2. Weltklugheit, 3. Sittlichkeit.

1. Was die Geschicklichkeit anbetrifft, so muss man darauf sehen, dass sie gründlich und nicht flüchtig sei. Man muss nicht den Schein annehmen, als hätte man Kenntnisse von Dingen, die man doch nicht nachher zu Stande bringen kann. Die Gründlichkeit muss in der Geschicklichkeit stattfinden und allmälig zur Gewohnheit in der Denkungsart werden. Sie ist das Wesentliche zu dem Charakter eines Mannes. Geschicklichkeit gehört für das Talent.

2. Was die Weltklugheit betrifft, so besteht sie in der Kunst, unsre Geschicklichkeit an den Mann zu bringen, d. h. wie man die Menschen zu seiner Absicht gebrauchen kann. Dazu ist mancherlei nöthig. Eigentlich ist es das Letzte am Menschen; dem Werthe nach aber nimmt es die zweite Stelle ein. Wenn das Kind der Weltklugheit überlassen werden soll, so muss es sich verhehlen und undurchdringlich machen, den Anderen aber durchforschen können. Vorzüglich muss es sich in Ansehung seines Charakters verhehlen. Die Kunst des äussern Scheines ist der Anstand. Und diese Kunst muss man besitzen. Andere zu durchforschen, ist schwer, aber man muss diese Kunst nothwendig verstehen, sich selbst dagegen undurchdringlich machen. Dazu gehört das Dissimuliren, d. h. die Zurückhaltung seiner Fehler, und jener äussere Schein. Das Dissimuliren ist nicht allemal Verstellung, und kann bisweilen erlaubt sein, aber es grenzt doch nahe an Unlauterkeit. Die Verhehlung ist ein trostloses Mittel. Zur Weltklugheit gehört, dass man nicht gleich auffahre; man muss aber auch nicht gar

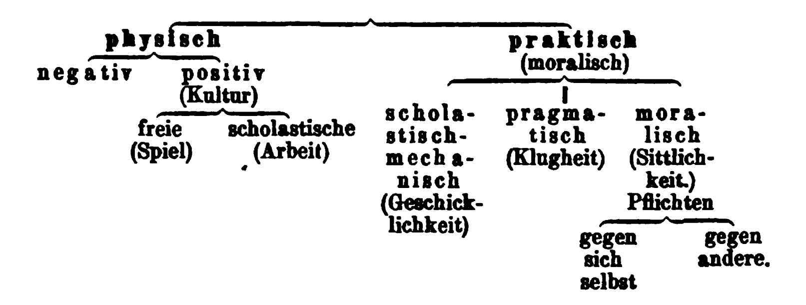
zu lässig sein. Man muss also nicht heftig, aber doch wacker sein. Wacker ist noch unterschieden von heftig. Ein Wackerer (*strenuus*) ist der, der Lust zum Wollen hat. Dieses gehört zur Mässigung des Affektes. Die Weltklugheit ist für das Temperament.

3. Sittlichkeit ist für den Charakter. Wenn man einen guten Charakter bilden will, so muss man erst die Leidenschaften wegräumen. Der Mensch muss sich in Betreff seiner Neigungen so gewöhnen, dass sie nicht zu Leidenschaften werden, sondern er muss lernen, etwas zu entbehren, wenn es ihm abgeschlagen wird. Um in den Kindern einen moralischen Charakter zu begründen, muss man ihnen die Pflichten, die sie zu erfüllen haben, so viel als möglich durch Beispiele und Anordnungen beibringen. Die Pflichten, die das Kind zu thun hat, sind Pflichten gegen sich selbst und gegen andere. Die Tugenden sind entweder Tugenden des Verdienstes, oder bloss der Schuldigkeit, oder der Unschuld. Zu den ersteren gehört Grossmuth (in Selbstüberwindung sowohl der Rache, als der Gemächlichkeit und der Habsucht), Wohlthätigkeit, Selbstbeherrschung; zu den zweiten Redlichkeit, Anständigkeit und Friedfertigkeit; zu den dritten endlich Ehrlichkeit, Sittsamkeit und Genügsamkeit. Laster aber sind entweder die der Bosheit, oder der Niederträchtigkeit, oder der Eingeschränktheit, während die Begierden entweder formal (Freiheit und Vermögen), oder material (auf ein Objekt bezogen), Begierden des Wahnes oder des Genusses sind, oder sie beziehen sich auf die blosse Fortdauer von beiden, als Elemente der Glückseligkeit.

Ob aber der Mensch nun von Natur moralisch gut oder böse ist? Keines von beiden, denn er ist von Natur gar kein moralisches Wesen er wird dieses nur, wenn seine Vernunft sich bis zu den Begriffen der Pflicht und des Gesetzes erhebt. Man kann indessen sagen, dass er ursprünglich Anreize zu allen Lastern in sich habe, denn er hat Neigungen und Instinkte, die ihn anregen, ob ihn gleich die Vernunft zum Gegentheile treibt. Er kann daher nur moralisch gut werden durch Tugend, also aus Selbstzwang, ob er gleich ohne Anreize unschuldig sein kann.

Laster entspringen meistens daraus, dass der gesittete Zustand der Natur Gewalt anthut, und unsere Bestimmung als Menschen ist doch, aus dem rohen Naturstande als Thier herauszutreten. Vollkommene Kunst wird wieder zur Natur.

Zur Orientirung geben wir eine tabellarische Uebersicht der Kantischen Eintheilung der Pädagogik oder Erziehungslehre:



Der **Zweck** der Erziehung ist ein vierfacher:

1. Der Mensch muss disciplinirt werden. Discipliniren heisst suchen zu verhüten, dass die Thierheit nicht der Menschheit in dem einzelnen sowohl, als gesellschaftlichen Menschen zum Schaden gereiche. Disciplin ist also bloss Bezähmung der Wildheit.

2. Muss der Mensch kultivirt werden. Kultur begreift unter sich die Belehrung und die Unterweisung. Sie ist Verschaffung der Geschicklichkeit. Diese ist der Besitz eines Vermögens, welches zu allen beliebigen Zwecken zureichend ist. Sie bestimmt also gar keine Zwecke, sondern überlässt das nachher den Umständen.

3. Man muss darauf sehen, dass der Mensch auch klug werde, in die menschliche Gesellschaft passe, dass er beliebt sei und Einfluss habe. Hierzu gehört eine gewisse Art von Kultur, die man Civilisirung nennt. Zu derselben sind Manieren, Artigkeit und eine gewisse Klugheit erforderlich, der zufolge man alle Menschen zu seinen Endzwecken gebrauchen kann. Sie richtet sich nach dem wandelbaren Geschmacke jedes Zeitalters. So liebte man noch vor wenigen Jahrzehenden Ceremonien im Umgange.

4. Muss man auf die Moralisirung sehen. Der Mensch soll nicht bloss zu allerlei Zwecken geschickt sein, sondern auch die Gesinnung bekommen, dass er nur lauter gute Zwecke erwähle. Gute Zwecke sind diejenigen, die nothwendiger Weise von jedermann gebilligt werden, und die auch zu gleicher Zeit jedermanns Zwecke sein können.

Wir leben im Zeitpunkte der Disciplinirung, Kultur und Civilisirung, aber noch lange nicht in dem Zeitpunkte der Moralisirung. Bei dem jetzigen Zustande der Menschen kann man sagen, dass das Glück der Staaten zugleich mit dem Elende der Menschen wachse. Und es ist noch die Frage, ob wir im rohen Zustande, da alle diese Kultur bei uns nicht stattfände, nicht glücklicher, als in unserm jetzigen Zustande sein würden? Denn wie kann man Menschen glücklich machen, wenn man sie nicht sittlich und weise macht? Die Quantität des Bösen wird dann nicht vermindert.

Bei der jetzigen Erziehung erreicht der Mensch nicht ganz den Zweck seines Daseins. Denn wie verschieden leben die Menschen! Eine Gleichförmigkeit unter ihnen kann nur stattfinden, wenn sie nach einerlei Grundsätzen handeln, und diese Grundsätze müssten ihnen zur andern Natur werden. Wir können an dem Plane einer zweckmässigeren Erziehung arbeiten und eine Anweisung zu ihr der Nachkommenschaft überliefern, die sie nach und nach realisiren kann.

Ein **Princip** der Erziehungskunst, das besonders solche Männer, die Pläne zur Erziehung machen, vor Augen haben sollten, ist: Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich besseren Zustande des menschlichen Geschlechtes, das ist: der Idee der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen erzogen werden. Dieses Princip ist von grosser Wichtigkeit. Eltern erziehen gemeiniglich ihre Kinder nur so, dass sie in die gegenwärtige Welt, sei sie auch verderbt, passen. Sie sollten sie aber besser erziehen, damit ein zukünftiger besserer Zustand dadurch hervorgebracht werde. Es finden sich hier aber zwei Hindernisse:

1. Die Eltern nämlich sorgen gemeiniglich nur dafür, dass ihre Kinder gut in der Welt fortkommen, und 2. die Fürsten betrachten ihre Unterthanen nur wie Instrumente zu ihren Absichten.

Es beruht alles bei der Erziehung darauf, dass man überall die richtigen Gründe aufstelle und den Kindern begreiflich und annehmlich mache. Sie müssen lernen, die Verabscheuung des Ekels und der Ungereimtheit an die Stelle der des Hasses zu setzen; inneren Abscheu statt des äusseren vor Menschen und der göttlichen Strafen; Selbstschätzung und innere Würde statt der Meinung der Menschen, — inneren Werth der Handlung und des Thuns statt der Worte und Gemüthsbewegung, — Verstand statt des Gefühls, — und Fröhlichkeit und Fröm-

migkeit bei guter Laune statt der grämischen, schüchternen und finsteren Andacht eintreten zu lassen.

Vor allen Dingen aber muss man sie auch dafür bewahren, dass sie die *merita fortunae* nie zu hoch anschlagen. —

---

§ 14.

Niemeyer.

Der erste, welcher auf den philosophischen Grundlagen Kant's ein pädagogisches System erbaute, war **Niemeyer** (1754—1828), der in seinem Systeme alles dasjenige eklektisch verwerthete, was sich als Ergebniss der bisherigen Entwicklung in der Pädagogik als haltbar bewährt hatte.

Den Zweck der Erziehung sieht Niemeyer in der Herausbildung des Menschlichen im Menschen, soweit es nur die Individualität gestattet. Desshalb fordert er mit Pestalozzi die harmonische Ausbildung aller Kräfte, welche der Vernunft dienstbar gemacht werden sollen, und ganz wie Kant stellt er als absolutes Regulativ für alle Erziehungszwecke die Moral auf. Aus jenem Erziehungszwecke aber ergiebt sich ihm als Princip, die Kinder der Idee der Menschheit gemäss zu erziehen. Als die edelste aller menschlichen Anlagen nennt er die Freiheit des Willens, der sich durch das Vernunftgesetz selber bestimme, worin unschwer Kant's Autonomie des Willens und sein kategorischer Imperativ wiederzuerkennen sind.

Diejenigen beiden Wissenschaften, welche die nothwendige Voraussetzung der Pädagogik bilden, sind die Psychologie und die Moral, von denen jedoch die erstere noch nicht zur Wissenschaft erhoben ist.

Der Unterricht tritt der Erziehung ergänzend zur Seite, sofern er an seinem Theile zur harmonischen Ausbildung aller Kräfte mitwirkt; er muss daher zu gleicher Zeit eine intellektuelle, ästhetische und moralische Wirkung ausüben. Indem er aber die geistigen Kräfte anregt und stärkt, ver-

mittelt er eine formale Bildung, durch Ueberlieferung eines bestimmten Stoffes dagegen eine materiale Bildung. Die Objekte des Unterrichts sind entweder historische, welche mit dem Verstande und dem Gedächtniss angeeignet werden müssen, oder philosophische, die in der Natur des Menschen begründet sind und auf den nothwendigen Gesetzen des Denk-, Gefühls- und Begehrungsvermögens beruhen. Die Form des Unterrichts ist der Dialog, die katechetische Form, oder die vortragende akroamatische.

Es ist unverkennbar, dass das ganze pädagogische System Niemeyer's in seinen Grundlagen nichts Eigenthümliches enthält, sondern nur die Errungenschaften eines Pestalozzi und eines Kant zu einem Ganzen verwebt.

Sein bedeutendstes **Werk** ist: „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher", 1796, von dem er selber noch 1824 die achte Auflage besorgte.—

„Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts." 1818.*)

Der Mensch bedarf im Gegensatze zum Thiere der Erziehung und des Unterrichts. In weiterem Sinne bezeichnet man hiermit alles, was ihn zum ungehemmten Gebrauch der in ihm schlummernden Kräfte verhilft und Kenntnisse zuführt. Hierzu verhilft ihm Natur, Klima, Staat, Gesellschaft, das wechselnde Schicksal des Lebens und so vieles Andere, das weder in seiner eignen noch in fremder Gewalt steht. Auch üben diese Faktoren ihre Wirkung auf den Menschen nicht bloss in seiner Jugend aus, sondern während seines ganzen Lebens. Erziehung und Unterricht in engerem Sinne ist dagegen die absichtlich und nach Zwecken unternommene physische und geistige Einwirkung auf den Zögling, wodurch er zum früheren Bewusstsein derselben gebracht und ihnen gemäss ausgebildet werden soll. Wenn dabei die Erziehung sich darauf beschränkt, das in der Anlage des Zöglings Vorhandene zu erhalten, zu verbessern und das von der Natur Gegebene zu entwickeln, so sucht dagegen der Unterricht dem Lehrling auch von aussen Begriffe, Kenntnisse, und Erfahrung zuzuführen und seinen

*) Die erste Auflage dieses Werkes erschien bereits 1796, welches jedoch besonders in der siebenten Aufl. von 1818 völlig umgearbeitet ist.

eigenen Kräften durch bewährte Gesetze und Methoden die glücklichste Richtung zu geben.

Der **Zweck der Erziehung** in engerem Sinne besteht nun darin, das Menschliche (die Humanität) in dem Menschen so vollkommen, als es bei jedem Einzelnen der Gattung möglich ist, auszubilden. Je vollkommener die Ausbildung aller menschlichen Kräfte erfolgt, und je harmonischer sie zusammenstimmen, desto näher ist der Zögling dem Ideal der vollendeten Menschheit gebracht. Die Erziehung darf nicht bezwecken wollen, irgend etwas zu schaffen oder hervorzubringen, wozu kein Keim vorhanden ist, sondern muss es lediglich auf die Pflege und Wartung dessen, was sie im Menschen findet, anlegen und sich begnügen, grade so viel zu leisten, als der verständige Gärtner, der einen Baum erzieht, zu leisten im Stande ist. Jede innere Kraft des Menschen soll nach allen Richtungen hin geweckt und gebildet werden, so dass jedoch das Ganze stets zusammenstimmt und endlich alles dem Höchsten im Menschen, dem wahrhaft Göttlichen, der Vernunft dienstbar bleibt.

Da indess der Anlagen und Kräfte in dieser edlen Natur so viele sind, die sich gegenseitig unterstützen und einschränken, deren Kultur folglich in einem gewissen Verhältniss und mit gewissen Einschränkungen erfolgen muss, wenn der vollkommene Mensch hervorgehen soll, so wird es doch ein letztes absolutes **Regulativ** für alle Zwecke der Erziehung geben müssen. Dies kann aber kein anderes sein, als welches die Erkenntniss seiner Bestimmung dem Menschen im allgemeinen vorschreibt. Die Pädagogik fällt demnach in ihrer letzten Tendenz mit derjenigen Wissenschaft zusammen, welche uns jene Erkenntniss kennen lehrt. Wer aber könnte zweifeln, dass dies nur in der Moral geschieht, in deren Begründung sich die Vernunft als in ihrem eigenthümlichsten Wirkungskreise bewährt? Wollte man der Religion oder der unmittelbaren Stimme der Gottheit daneben erwähnen, so würde man höchstens einen Wortstreit erzeugen. Durch die Vernunft, welche die Moral zum Systeme formt, müssten wir ja doch erst die Ueberzeugung erhalten, dass jene Stimme wirklich eine Stimme Gottes sei. Es steht also fest, dass die Erziehung das sittlich Gute, welches die Moral als das höchste Gut darstellt, zur einzigen Richtschnur sich wählen und alle anderen Zwecke mit diesem in Harmonie bringen oder ihm unterwerfen müsse.

In dem Zwecke der Erziehung ist zugleich auch das **Princip** begründet, dass nämlich die Kinder nicht dem gegenwärtigen Zustande des menschlichen Geschlechts, sondern der Idee der Menschheit angemessen erzogen werden müssen. Nicht als ob es sich hier um etwas handelt, das ausser den natürlichen Schranken, welche der Menschheit für ihre Entwicklung gesteckt sind, liege, sondern die Realisirung der Idee der Menschheit besteht in der vollkommensten Ausbildung und Gestaltung dessen, was die Natur als bildungsfähig in den Menschen gelegt hat.

Die edelste aller Anlagen in dem Menschen ist die Vernunftfähigkeit und das Vermögen, den Willen durch Freiheit zu bestimmen. Durch die Vernunft erkennt er das mit Bewusstsein, was seiner Natur am angemessensten und würdigsten ist; sie stellt ein Gesetz auf, durch dessen Anerkennung allein seine kämpfenden Triebe und Neigungen, und was sich in seiner Natur zu widersprechen scheint, in Harmonie gebracht werden kann. Je deutlicher er dieses einsieht, desto lebendiger wird auch in ihm das Bewusstsein, dass er als ein freies Wesen wählen kann, was er als das Beste und Würdigste erkannt hat. In der beharrlichen Ergreifung und in der Darstellung desselben in Gesinnungen und Handlungen erscheint er uns in der freiesten Selbstthätigkeit, und die Veredlung seiner sittlichen Natur als die Bedingung, unter welcher man der Ausbildung jeder andern Anlage allein eine reine und unbedingte Achtung widmen kann. Es ergeben sich unmittelbar hieraus die ersten **Grundsätze** aller Erziehung:

1. Wecke und bilde jede dem Zögling als Menschen und als Individuum gegebene Anlage und Fähigkeit.

2. Bringe Einheit und Harmonie in die Ausbildung jener Anlagen und Fähigkeiten durch deutliche Vorstellung von ihrer naturgemässen Bestimmung und ihrem gegenseitigen Verhältnisse.

3. Richte die erweckte Kraft auf alles, was der Vernunft als des Menschen würdig erscheint, durch jedes Mittel, das mit den Rechten des Zöglings als Vernunftwesen verträglich ist.

4. Lass die Harmonie der Freiheit mit der Vernunft dein höchstes Ziel sein, weil auf ihr der sittliche, folglich der unbedingte und höchste Werth des Menschen beruht.

Wie sich die menschliche Natur überhaupt nach gewissen Gesetzen entwickelt, welche die Anthropologie und Psychologie in ein wissen-

schaftliches System zu fassen versucht, so bilden sich auch von der ersten Kindheit an alle Anlagen und alle Kräfte nach dem ewigen Gesetz der Natur. Besteht nun die Erziehung in einer absichtlichen Einwirkung auf den Menschen, so wird der, welcher die Menschennatur am tiefsten ergründet und soweit es möglich den Uranfang aller ihrer Veränderungen erforscht hat, auch am sichersten sein, die allgemeinen Regeln zu finden, wie man jene Bildung und Entwicklung naturgemäss befördern könne. Es kann also keinen Zweifel leiden, dass es allgemeine Erziehungsregeln geben könne und wirklich gebe. Der Inbegriff dieser Regeln oder die Theorie der Erziehungsgesetze heisst die Erziehungslehre oder **Erziehungswissenschaft** (theoretische Pädagogik); ihr Studium bildet den theoretischen Erzieher (Pädagogiker). Die Geschicklichkeit in der praktischen Anwendung der Theorie oder die Summe der Kenntnisse und Fertigkeiten, welche ein Erzieher besitzen muss, ist die Erziehungskunst (praktische Pädagogik); sie ist das Geschäft des Erziehers (Pädagogen). Die Kunst beruht demnach auf der Wissenschaft. Je vollständiger und richtiger man die Theorie kennt, desto geschickter sollte man auch in der Kunst sein. Wenn gleichwohl nicht immer die besten Theoretiker am glücklichsten in der Ausübung waren, so fehlt es ihnen bei aller Kenntniss der Gesetze doch entweder an dem guten Willen danach zu handeln, oder an dem rechten Urtheil und an der Klugheit, allgemeine Regeln auf die rechte Art anzuwenden, an tiefer Kenntniss der eigentlichen Beschaffenheit der Zöglinge und an dem Beobachtungsgeiste, dem keine Modifikation der natürlichen Anlagen und Kräfte entgeht.

Den Werth einer Theorie der Erziehung beurtheilt man wie überhaupt den Werth jeder Theorie entweder absolut, sofern man ihren Gegenstand und ihren Zweck an sich betrachtet, oder relativ nach ihrer Brauchbarkeit und den Wirkungen, welche sie hervorgebracht hat oder noch hervorbringt. Von der ersten Seite darf man es wohl für allgemein eingestanden halten, dass eine Wissenschaft, welche die edelste aller uns bekannten Naturen zum Gegenstande hat und sich die Veredlung dieser Natur zum Zweck setzt, an innerem Werth keiner andern nachstehe, vielmehr über die meisten andern den Rang behaupte. Denn da es erfahrungsmässig und von den weisesten Menschen aller Zeiten und aller Nationen anerkannt ist, dass unendlich viel davon abhängt, ob und wie die natürlichen Anlagen und in welchem Grade die vorhande-

nen Vermögen, des Körpers sowohl als der Seele, genährt und erhöht oder verwahrlost und verdorben werden, so muss man unstreitig die, welche die beste Anweisung dazu gaben und die bewährtesten Grundsätze darüber aufstellten, unter die grössten Wohlthäter des menschlichen Geschlechts rechnen.

Wenn nun die pädagogisch-didaktischen Grundsätze selbst aufgestellt werden sollen, so kann nur zwischen einer doppelten Hauptmethode gewählt werden:

Zuerst kann man sich ein Individuum denken und dieses durch alle Stufen seines körperlichen und geistigen Wachsthums begleiten, überall aufmerksam machend auf die Entwicklungen und Veränderungen, die in ihm vorgehn, auf die Art und Weise, wie die äussere Welt auf dasselbe wirkt und daneben mahnend und lehrend, wie und wann der Erzieher eingreifen, bald treiben, bald aufhalten, bald die Richtung verfolgen, bald dieselbe verlassen und eine andere einschlagen müsse. Die andere Methode, nicht von dem Individuum ausgehend, sondern die gesammte bis zum Alter der Reife bildungsfähige Menschennatur umfassend, begreift unter einem wissenschaftlichen Gesichtspunkte die Resultate alles dessen, was bisher die besten Beobachter des physischen und geistigen Menschen über seine Natur erforscht und gesagt haben. Indem sie diese Resultate zur Grundlage der Pädagogik und Didaktik macht, ist sie ebenso sicher, keine Lücken und Sprünge in irgend einer Hinsicht zu machen, als auch bei der wissenschaftlichen Anordnung und Sonderung der Materien deutlich ihre Grundsätze und Lehren darzustellen. Freilich würde man das Gebiet jener beiden Wissenschaften, die man unter dem allgemeinen Namen der Erziehungslehre begreift, ohne Maass und Ziel erweitern, wenn man alle die Beiträge, welche hierzu die Anthropologie, Physiologie, Psychologie, Logik, Moral liefern müssen, in dasselbe verweben wollte; gewiss aber bleibt doch, dass sie sich gegenseitig die Hand bieten, eine der andern die Bahn brechen und den Weg ebnen müssen. Vorzüglich aber werden es die Naturgeschichte des äusseren und inneren Menschen und die Theile der Philosophie sein, in welchen er von Seiten der Moral betrachtet wird, aus welchen die Erziehungswissenschaft zu schöpfen, welchen sie am emsigsten nachzuspüren hat.

Zwei Hauptfragen treten daher in der Pädagogik in den Vordergrund, deren Beantwortung von der grössten Wichtigkeit ist. Die

erste: Wie ist es möglich, auf ein Wesen, wie der Mensch, so zu wirken, dass die Einrichtung und der Zweck seiner Natur auf keine Weise gestört, aber wohl unterstützt und gefördert werde? Hierzu muss ihm die eigene Forschung dieser Natur und die Bekanntschaft mit dem, was etwa schon darin erforscht ist, die Data liefern. Die andere: Worauf soll zuletzt alle Erziehung abzwecken; wohin die Aufregung und Ausbildung jeder Kraft führen? Hierüber muss man sich mit den Moralisten zu verständigen suchen.

Was die Erforschung unsrer Natur anbetrifft, so sind wir bekanntlich über die ersten Elemente ihrer Erkenntniss noch so wenig einverstanden, dass, ob man wohl seit Jahrtausenden versucht hat, das Räthsel ihres innersten Organismus zu lösen, dennoch alles unser vermeintes Wissen, z. B. vom innern Wesen des Rationalen, von dem Verhältnisse des Körperlichen zu dem Geistigen, von den Grundbeschaffenheiten der Kräfte, ihrer ursprünglichen Gleichheit oder Ungleichheit u. s. w. aus blossen Fragmenten, Vermuthungen und Hypothesen besteht. Der Spekulation des Metaphysikers ist es nicht zu verdenken, wenn sie Hypothesen zu Hülfe nimmt, um Einheit in ihr System zu bringen. Ihr selbst erscheinen oft nach sehr kurzer Zeit jene Hypothesen als grundlos, und ein neuer Versuch tritt an die Stelle des verworfenen, um vielleicht bald wieder einem andern Platz zu machen. Gleichwohl offenbart sich in diesem Wechseln die immer regsame Geisteskraft, die sich zu üben nicht aufhören, und selbst durch das Misslingen ihrer Anstrengungen zu neuen geweckt werden soll. Sobald indess die Spekulation über Gegenstände, deren Erkenntniss zweifelhaft ist, und wo man sich mit Vermuthungen begnügen muss, im Praktischen zu viel Stimme verlangt, wird sie leicht gefährlich und hat, selbst auf keinem sichern Grunde stehend, in der Anwendung ein Hin- und Herschwanken zur Folge, wovon der Behandelte zuletzt das Opfer werden kann. Man hat mancherlei Versuche gemacht, von oben herab, aus reiner Vernunft und strengwissenschaftlich zu zeigen, wie das Kind zu erziehen und zu unterrichten sei. Dadurch ist schon so manches als einziges ewig leitendes Princip, als einzig wahre Methode (Urform, Urmethode) angepriesen, was sich im System recht gut ausnimmt, aber in der Anwendung schwerlich die Probe gehalten haben mag. Der sichere Weg geht gewiss nicht durch die Schule der Systematiker. Wer die junge Menschenwelt mit philosophischem Geiste, welcher sich niemals eigensinnig und ein-

seitig nur an Formen und Ausdrücke hängt, oft und scharf beobachtet, wer in ihrem Kreise gelernt hat, was im allgemeinen und was im besondern zu leisten möglich sei, der wird als Lehrer und Erzieher immer am besten wissen, nicht bloss was er will, sondern auch was er kann.

Wenn aber zweitens von dem letzten Zweck aller Erziehung als Aufregung und Ausbildung der menschlichen Kraft die Rede ist, so wird natürlich die Wissenschaft, welche sich mit der Bestimmung des Menschen und den Mitteln sie zu erreichen beschäftigt, folglich die Moral hierüber die Auskunft zu geben haben, und einer konsequenten Theorie der Erziehung werden feste moralische Principien zu Grunde liegen müssen, obschon nicht grade ein einzelnes, streng abgeschlossenes System unentbehrlich sein dürfte.

Der **Unterricht** unterscheidet sich von der Erziehung weniger in seinem Zweck, als in der Art und Weise, sowie in den Mitteln, wodurch er jenen Zweck erreicht. Der Erzieher sucht die vorhandenen Kräfte und Anlagen auszubilden und dem Zögling dem Ideal des vollkommenen Menschen immer mehr anzunähern. Er möchte diese Bildung durch das Beleben der vorhandenen Kräfte zu eigener freier Wirksamkeit nach und nach zur Selbstbildung werden lassen. Aber zu langsam, einseitig, unvollkommen würde diese erfolgen; zu dürftig würde besonders der Vorrath von Materialien bleiben, an welchen die Geisteskraft sich üben, und die der Mensch zu den verschiedenen Zwecken seiner Bestimmung verarbeiten soll; zu viel Zeit würde in misslingenden Versuchen verloren gehen, wenn nicht der Erziehung der eigentliche Unterricht, dem Erzieher der eigentliche Lehrer zur Seite stünde, das zufällige und unsichere Erlernen unzähliger Begriffe und Fertigkeiten ordnete und befestigte, die unvermeidlichen Lücken, welche eigene Anschauung und bloss gelegentliche Mittheilung durch Umgang mit andern übrig lässt, ergänzte und den ohne einen erfahrenen Führer sich so leicht verirrenden Verstand mit fester Hand leitete.

Alle Arten des Unterrichts haben nun gewisse allgemeine Gesetze mit einander gemein, und die beste Art zu lehren lässt sich auf feste Grundsätze zurückbringen. Es kann demnach eine Theorie des Unterrichts oder eine **Lehrwissenschaft** (Didaktik) entstehen, sowie aus dem Inbegriff der Fertigkeiten, welche zur Ausübung dieser Theorie

erfordert werden, die Lehrkunst hervorgeht (Lehrgeschicklichkeit). Da man die Art und Weise, wie gelehrt wird, die Methode nennt, so bekommt davon die Anweisung zu der richtigen Lehrweise den Namen der Methodik oder Methodenlehre, die einen allgemeinen und einen speciellen Theil hat, und theils dogmatisch, theils kritisch behandelt werden kann.

Wenn auch der Werth allgemeiner Grundsätze des Unterrichts ein nicht geringer ist, so genügt doch die Theorie allein nicht. Durch das Studium der Theorie des Unterrichts, durch Bekanntschaft mit den Methoden, welche sich in der Erfahrung als die besten in jedem Fach bewährt haben, können wenigstens angehende Lehrer sehr viele Fehler vermeiden und früher zur Fertigkeit gelangen. Nächstdem jedoch ist diese vorzüglich die Sache vieler Uebung, sowie auch die Gesinnung, in welcher das ganze Lehrgeschäft getrieben wird, und woraus erst Geist und Leben hervorgeht, den Unterricht vollendet.

Aller Unterricht muss sich stets einen doppelten **Hauptzweck** vorsetzen. Er soll 1. die dem Lehrling innewohnenden Kräfte aufregen, durch Uebung stärken, und sie entweder auf eine bestimmte Geistesthätigkeit oder auf ein äusseres Thun und Handeln hinlenken, um ihn dadurch fähig zu machen, fremder Hülfe immer weniger zu bedürfen. In diesem Sinne bleibt jeder Unterricht zugleich eine Art von Erziehung. Nächstdem hat er aber auch 2. den Zweck, den Kräften des Lehrlings einen Stoff zu liefern, in dessen Besitz zu sein theils im allgemeinen für den Menschen, theils im besondern für gewisse Klassen und Berufsarten Bedürfniss ist. Was das Erstere bezweckt, nennt man die formale, sowie das Zweite die materiale Bildung. Auf beides, die Form und die Materie des Unterrichts, müssen sich demnach die Gesetze der Unterrichtswissenschaft beziehen. Oft freilich kann auch der Unterricht mehrere Zwecke zu gleicher Zeit beabsichtigen. Diese Verbindung mehrerer Zwecke kann unbeschadet der Hauptsache versucht werden, so lange nur der jedesmalige Hauptzweck des Unterrichts immer die vorherrschende Idee bleibt, und man sicher ist, nicht durch die Mehrheit der Zwecke zu sehr zu zerstreuen. Bei allem Unterricht aber muss man stets den ganzen Menschen mit allen seinen Anlagen und Kräften im Auge behalten; nur dann erreicht man eine allseitige, d. h. wahrhaft humane Bildung. Der rechte Unterricht wirkt immer zu gleicher Zeit intellektuell, ästhetisch und selbst moralisch, und bildet den Lehrling nicht

nur für die Schule, sondern für das Leben; macht ihn nicht bloss vielwissend, gründlich und gelehrt, sondern auch tüchtig für die Welt, und verhilft seinem innern Leben zugleich zu dem reinen Selbstgenuss dessen, was er weiss und vermag.

Jedem Unterricht muss ein wohlüberlegter **Plan** zum Grunde liegen. Er wird theils durch das Lehrobjekt, theils durch die Zeit, die gegeben ist, theils durch die Lehrlinge selbst bestimmt und bedingt. In jedem Falle schreite er vom Leichtern zum Schwereren, von den Grundkenntnissen zu den höheren Kenntnissen fort, damit eins aus dem Andern hervorgehe, und das Spätere in dem Früheren festen Grund und Boden finde.

Die Art und Weise oder die **Methode**, wie der Unterricht auf den Lehrling, besonders bei allen Gegenständen, zu welchen geistige Kräfte erfordert werden, einwirken muss, wird durch die Natur jener Gegenstände bestimmt. Sie sind in dieser Hinsicht doppelter Art, indem einige historisch empirisch und positiv sind. Diese müssen im eigentlichsten Sinne gelernt, zwar erst mit dem Verstande, aber dann ebenso genau von dem Gedächtniss aufgefasst und bewahrt werden. Der Lehrer, dessen Eigenthum sie durch Beobachtung und Studium geworden sind, muss sie durch Mittheilung zum Eigenthum des Schülers machen. Andre Objekte des Unterrichts sind aber philosophischer Art; sie sind in der Natur des Menschen und ihren Anlagen gegründet, und beruhen allein auf den nothwendigen Gesetzen des Denk-, Gefühls- und Begehrungsvermögens. Die sich bildende Vernunft kommt ihnen auf halbem Wege entgegen, und lernt sich selbst an und in ihnen erkennen. Zu jener Art gehört die Naturwissenschaft, die Geschichte, das Zufällige in den Sprachen, das Positive in allen menschlichen Einrichtungen, Anordnungen und Gesetzen; zu dieser Art Mathematik, die philosophischen Wissenschaften, die allgemeine Sprachlehre, die Ethik und die Religionslehre. Oft gehört auch ein Lehrobjekt beiden Gattungen an, und erfordert daher auch die ohnehin fast überall nothwendige Verbindung der synthetischen und analytischen Lehrweise, wiewohl jene hauptsächlich für die erste, diese für die zweite Gattung der Lehrgegenstände geeignet ist.

Die **Form** des Unterrichts endlich gleicht entweder einem Gespräch (Dialog) und wird dann gewöhnlich die katechetische genannt, oder sie ist eine ununterbrochene an den Lehrling gerichtete längere

oder kürzere Rede, ein zusammenhängender Vortrag (Akroama), welcher sich von dem eigentlichen Unterricht dadurch unterscheidet, dass ihm eben sein wesentlichstes Merkmal, das gegenseitige Mittheilen oder die Gesprächsweise fehlt. Beide Formen sollten in einer zweckmässigen Unterweisung eigentlich nie ganz getrennt werden.

Diese allgemeinen Grundsätze über die Lehrart und Lehrform erfordern übrigens mancherlei Modifikationen hinsichts der Zahl und besondern Beschaffenheit der zu Unterrichtenden. —

Eintheilung.

Allgemeine Einleitung.

Erster Hauptabschnitt. Pädagogik. Allgemeine Grundsätze der Erziehung.

Vorerinnerungen über den Begriff und Werth der Erziehung und Erziehungslehre. Der allgemeinen Erziehungslehre.

Erste Abtheilung. Von der körperlichen Erziehung.

Zweite Abtheilung. Von der geistigen Erziehung.

Zweiter Hauptabschnitt. Unterrichtslehre oder Didaktik.

Vorerinnerungen über die eigenthümliche Bestimmung und den Werth des Unterrichts.

Erste Abtheilung. Allgemeine Grundsätze des Unterrichts.

Zweite Abtheilung. Specielle Gesetze des Jugendunterrichts in Beziehung auf die Hauptgegenstände desselben.

Dritter Hauptabschnitt. Von der Organisation des Schulwesens und den einzelnen Gattungen öffentlicher Unterrichtsanstalten.

Erste Abtheilung. Allgemeine Grundsätze über die Organisation des öffentlichen Schulwesens.

Zweite Abtheilung. Von den besondern Gattungen öffentlicher Schulen. —

---

§ 15.

Schwarz.

Neben Niemeyer ist **Schwarz** (1766—1837) der bedeutendste Pädagoge unter den Anhängern der Lehre Kant's;

jedoch verfährt er weniger eklektisch wie jener, und indem er sich hier und da von der Pädagogik seiner Zeit entfernt, gewinnt er zugleich einen fördernden Einfluss auf die Weiterentwicklung derselben.

So stellt er ganz besonders den Begriff der Kraft in den Vordergrund und entwickelt aus ihr die maassgebenden Principien für Erziehung und Unterricht. Jedes Kind wächst in seiner eigenen Kraft und Gestalt, und darum sei uns die Individualität jedes Kindes heilig. Zwar hat jedes auch etwas, das allen gemein ist, und dadurch ist es ein Wesen seiner Art, das ist der Menschheit: allein in einem Jeden eigen dargestellt, bestimmt, individualisirt. Daher ist die Aufgabe der Erziehung: dass das Allgemeine der Menschheit sich in der Natur aus einzelnen Menschen auf's vollkommenste individualisire. Die edelste der Kräfte im Menschen ist die göttliche. Es ist etwas Edles schon um die bildende Kunst; aber wer Menschen bildet, stellt unmittelbar das Göttliche auf. Daher gehört das Erziehungs- und Lehrgeschäft zu den Ideen der höchsten Menschenbestimmung.

Schwarz gliedert sein Erziehungssystem in: 1. Entwicklung, 2. Bildung, 3. Erziehung. — 1. Entwicklung. Die Entwicklung des menschlichen Wesens ist bis zu ihren ersten Anfängen zu verfolgen, worüber jedoch einstweilen nur physiologische Hypothesen aufgestellt werden können. Es ist anzunehmen, dass der Geist sich seinen Körper selber bildet; beide stehen daher in innigster Wechselwirkung. 2. Bildung. Die Bildung übt und entwickelt im Einzelnen die verschiedenen Kräfte und wird wesentlich durch Unterricht gewonnen. 3. Erziehung ist die gesammte Behandlung des Menschen, damit in ihm das göttliche Urbild dargestellt wird. Die physische Erziehung erstreckt sich auf den Körper, die geistige oder moralische auf das gesammte Seelenleben, also auf das Denken, Fühlen, Wollen.

Auch der Unterricht bezweckt als ein Theil der Erziehung die Bildung der Kraft. Das Geschäft des Unterrichts ist nichts Mechanisches, wie schon daraus folgt, dass es die Bildung einer lebendigen Kraft betrifft und nun vollends der

Menschenkraft. Es ist ein Erregen, wodurch die Kraft in eine gewisse Thätigkeit gesetzt wird, so dass sie theils auf sich selbst theils ausser sich wirkt, und zwar durch Selbstbestimmung. Aller Unterricht muss daher wesentlich ein erziehender sein.

1. Die Methodik betrachtet die Gesetze des Unterrichts. Das Grundgesetz ist: der Unterricht geht von aussen nach innen, um den Lernenden in der Entwicklung seiner Kraft zu bilden. Der formale Unterricht bildet die Kraft, der materiale ist die Anwendung der Kraft auf einen bestimmten Gegenstand. Die Lehrkunst muss der Entwicklung der geistigen Kraft des Kindes angepasst werden: zunächst tritt ihm die Welt als todter Buchstabe entgegen, dann als Geist, wodurch sich die Vernunftkraft immer voller entwickelt. 2. Die Didaktik betrachtet die einzelnen Gegenstände des Unterrichts, während 3. die Pädeutik die häusliche und öffentliche Bildung behandelt. Sie zeigt die Einheit der gesammten Bildung mit der Erziehung, die beide die Darstellung des göttlichen Ebenbildes in dem Kinde bezwecken. Die wahre Bildung führt zur Tugend, die Tugend ist Liebe, die Liebe führt zu Gott. So entspricht die Methodik der Entwicklung, die Didaktik der Bildung, die Pädeutik der Erziehung.

Das Eigenthümliche und zugleich der Fortschritt dieses Systems besteht darin, dass der Begriff der Kraft überall zu Grunde gelegt und so eine physiologisch-psychologische Grundlage gewonnen wird. Da jedoch Schwarz die bisherigen psychologischen Ansichten ohne weiteres dogmatisch aufnimmt, so vermag er trotz seines im Princip richtigen Verfahrens dennoch nicht, die Pädagogik auf diesem Wege wesentlich weiter fortzubilden. Verdienstlich ist es dagegen, dass er den Unterricht in enge Beziehung zur Erziehung setzt, während er einerseits Bildung und Erziehung, andrerseits Pädeutik und Erziehung nicht scharf genug von einander sondert. Die Einflüsse Pestalozzi's sowie auch Kant's kommen in seinem Systeme unverkennbar zur Geltung.

Von den pädagogischen **Werken** Schwarz' sind bemerkenswerth: „Religiosität, was sie sein soll und wodurch sie

befördert wird," 1793, in 2. Auflage erschienen unter dem Titel: „Katechetik oder Lehre von der Bildung und dem Unterrichte der Jugend für das Christenthum," 1818. „Briefe, das Erziehungs- und Predigergeschäft betreffend," 1796. „Erziehungslehre," 1802—1813. „Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre," 1817. —

„Erziehungslehre" (1802). Zweite durchaus umgearbeitete verbesserte Auflage 1829. —

I. System der Erziehung.

Den **Begriff** der Erziehung spricht uns die Geschichte derselben aus: die Erziehung ist die sich entwickelnde Menschheit. Deutlicher gedacht sagen wir damit: 1. sie ist das Werk der göttlichen Vorsehung, 2. sie ist die Entwicklung des Göttlichen in dem Menschen, 3. sie ist eine aus sich selbst hervorgehende Entwicklung, 4. sie ist Entwicklung der Menschheit, die durch ihre Individuen hindurchgeht in der Zeitfolge neben und nach einander. Fassen wir diese Momente bestimmt zusammen, so ergiebt sich als Begriff der Erziehung: sie ist die durch ihre Individuen hindurch aus sich selbst ihr Göttliches unter Gottes Waltung entwickelnde Menschheit.

Die **Nothwendigkeit** der Erziehung liegt als ein Naturgesetz zum Grunde und es gebietet auch unsrer Freiheit als Gottes Gesetz. Denn wie alles Gesetzliche Allgemeinheit und Nothwendigkeit in sich schliesst, so bringt auch hier nicht nur die menschliche Natur es mit sich, dass immer das jüngere Geschlecht auf irgend eine Weise in seiner Entwicklung auferzogen wird, sondern die Vernunft macht es auch zum Gegenstande des Nachdenkens, und zwar zur heiligen Pflicht, dass das auf die beste Weise geschehe.

Das **Ziel** der Erziehung des Menschen ist das Urbild, welches als das göttliche Ebenbild in ihm erscheinen soll. Die Wirksamkeit der Eltern oder anderer Menschen, welche dieses bezweckt, heisst die Erziehung. Das Erste nun, was man erforschen muss, um erziehen zu können, ist, wie sich der Mensch von Anfang an seine Jugendzeit hindurch entwickelt, wobei man zugleich in dem Gewordenen die Vorzeichen des Werdenden beobachtet. Hierauf betrachtet man alles das, was bildend einwirkt, zugleich auch das, was die Verderbnisse hindert oder heilt. Dann folgt die Verbindung von allem Diesen zu dem ge-

sammten Geschäfte des Erziehers. Unser **System** ist also durch die drei Abtheilungen auszuführen: 1. Entwickelung, 2. Bildung, 3. Erziehung.

1. Die Entwickelung. Um die Entwickelung des menschlichen Wesens vom frühesten an aufzufinden, müssen wir so weit als möglich zurückgehen, weil die Bildung in ihren Anfängen erkannt werden soll. Auch dürfen wir die Erforschungen der Physiologen nirgends aus den Augen lassen, damit wir uns gegen Irrthum und Einseitigkeit sichern; selbst Vermuthungen dürfen wir nicht verschmähen, da wo das Gebiet der Hypothesen angeht. In diesem nun liegt die Entstehung eines Naturwesens, wie der Mensch ist; wir gehen also hier von derjenigen Hypothese aus, welche unter allen der Menschenwürde und Einheit in unserm Denken am meisten zusagt. Es ist der Gedanke: der Geist bildet seinen Körper sich selbst; von Anfang noch in seinem dunkeln Zustande, aber so, dass er allmälig zum Selbstbewusstsein erwacht. Daher darf das Geistesleben nicht etwa nur nebenbei berücksichtigt werden, sondern man muss vielmehr in demselben den tiefern Lebensquell des menschlichen Organismus erkennen. Denn so wie jeder Einheit ist, so noch mehr das Leben, d. i. die aus sich heraus und in sich zurück mit Empfindung und Bewegung wirkende Kraft; und vollends ist im geistig organischen Leben die höchste Einfachheit. In ihm hat das in allen Theilen verbundene Ganze, welches durch und mit denselben wechselseitig bedingt ist, den wirkenden Grund aller seiner körperlichen und geistigen Thätigkeiten. Das nun ist das Leben des Menschen. Von diesen allgemeinen Grundsätzen aus ist die Entwicklung des werdenden Kindes bis zur Vollendung der Kindheit zu betrachten.

2. Die Bildung. Bilden heisst nach einer Idee darstellen und hier insbesondere in dem erwachsenden Menschen dahin wirken, dass sein Urbild, wozu Gott ihn erschaffen und seine Natur angelegt hat, in ihm zur Ausgeburt und Vollendung gelange. Alles in der Gesamtheit der Behandlung, was man hierzu bei dem Kinde von seiner Geburt bis zur Reife veranstaltet und thut, macht den vollständigen Begriff der Erziehung aus. Das Einzelne, was sie in sich begreift, um die physischen und geistigen Kräfte für diesen Gesammtzweck gehörig zu entwickeln, nennen wir im bestimmteren Sinne Bildung. Die Erziehung führt den jungen Menschen dahin, dass er sein Urbild in vollendeter Schönheit erkenne und mit geübter Kraft in sich aufzustellen strebe. Die Bil-

dung übt hierzu seine Kraft in ihren verschiedenen Richtungen und Thätigkeiten, und so fliesst sie beständig auf die Entwicklung günstig ein. Wer bildet, entwickelt und leitet die Natur zu irgend einem höheren Ziele, und wer erzieht, bildet sie in allen Zweigen für dieses Ganze. Wohl giebt es eine Entwicklung auch des Menschen, welche grossentheils der Bildung entbehrt, wie bei den wilden und rohen Menschen. Auch giebt es mannigfache Bildung, welche noch nicht Erziehung ist, z. B. in einer Kunst oder Wissenschaft; aber umgekehrt gilt das nicht, das Ganze ist nicht ohne das Einzelne. Daher muss man erst die verschiedenen Zweige der Bildung durchgehen, ehe man die Einsicht in und über das Ganze der Erziehung gewinnen kann. Ein Hauptzweig ist allerdings der Unterricht; da dieser sich jedoch zugleich auf die Gegenstände verbreitet, die er lehrt, so ist ihm sein eigenes Gebiet zuzuweisen.

Die körperliche Bildung beruht vorerst auf dem gesunden Gedeihen, und das ist Gegenstand der Wartung und Pflege, d. i. der sogenannten physischen Erziehung; dann verlangt sie auch Gewandtheit und Geschicklichkeit, das aber wird schon Gegenstand des Unterrichts. Die geistige Bildung betrifft Kopf und Herz, das Lernen, Fühlen und Handeln. Alles nun, was zu dem ersteren gehört, liegt in dem Gebiete der Unterrichtslehre, welche das Wesen der intellektuellen Erziehung ausmacht; das zweite und dritte vereinigt sich für die erziehende Gesammtthätigkeit als Charakterbildung, gewöhnlich die moralische Erziehung genannt.

3. Die Erziehung. Erziehung ist das Ganze der Behandlung, was von der Kindheit an die Jugendzeit hindurch geschehen soll, dass der junge Mensch zu seiner Bestimmung gebildet werde. Sie befasst also Entwicklung und Bildung in sich und vereinigt beide in der gesammten Wirksamkeit, welche sich um das Kind, sobald es an das Licht der Welt gekommen, für sein Gedeihen und Werden bewegt, und den heranwachsenden Menschen bis zur Reife begleitet. Während dieser ganzen Jugendperiode ist die Absicht des Erziehers darauf gerichtet, dass alles veranstaltet werde, wodurch man den jungen Menschen zu seinem Ziele zu führen gedenkt. Das liegt aber in seinem Urbilde; er soll mit der Reife dahin gelangen, dass er dieses selbst finde, es ganz in sich aufnehme und von jetzt an im Leben sich selbst erziehe. Der so Erzogene ist nunmehr in sein freies und selbstständiges Dasein eingetreten, er hat seine Bestimmung in der Gottähnlichkeit

kennen gelernt, mit Begeisterung ergriffen und sich ganz demselben geweiht. So können wir die Erziehung erklären als die Führung des Menschen von seiner leiblichen Geburt bis zur geistigen, der Wiedergeburt.

II. Unterricht der Erziehung.

Der **Unterricht** ist etwas Einzelnes, das in der Erziehung geschieht; denn im weiteren Sinne kann man unter diesem Worte jede Richtung verstehen, welche der Kraft in ihrer Entwicklung absichtlich gegeben wird. Auf der andern Seite versteht man aber auch unter dem Unterrichten ein Geschäft bei Erwachsenen, wodurch ihnen Einsichten oder Geschicklichkeiten mitgetheilt werden. Um diesen handelt es sich hier nicht, sondern nur um den pädagogischen Unterricht, d. i. um denjenigen, welcher in den Zweck der Erziehung eintritt, also absichtlich in dem Kinde das entwickelt, was die sich selbst überlassene Kraft entweder garnicht oder nicht zweckmässig erhalten würde. Er greift ihr gleichsam unter die Arme und richtet sie auf ihren Zielpunkt. Indessen verstehen wir mit diesem Unterrichte doch nicht alles Einzelne der Erziehung, sondern grade nur dasjenige, was sie dem Zöglinge mittheilt, dass er es lerne. So unterscheiden wir Unterricht von Erziehung überhaupt; er ist ein einzelner Theil von dem Ganzen, aber in dem geistig-organischen Bildungsgeschäfte ein grosser und wichtiger Theil.

Sowie nun Erziehung im eigentlichen Sinne nur unter Menschen stattfindet, so auch Unterricht, denn wir reden hier von keinem Dressiren oder Abrichten. Er geschieht also durch das Organ der Menschheit, was die Natur uns in der Mittheilsamkeit gab, d. h. er ist ein Geschäft des Geistes; der Eine giebt, der Andere empfängt, und jenes Geben, sowie dieses Empfangen geschieht vermittelst des Darstellungs- und Auffassungsvermögens, durch Wort oder Handlung. Der reifere Mensch wirkt hier absichtlich auf den heranreifenden, damit in diesem etwas werde, und hierzu erregt er ihn auf bestimmte Weise und theilt ihm etwas mit. Soll dieses nun auf würdige Art geschehen, so muss es zum Zwecke der Erziehung dienen, und nicht nur die Einwirkung muss geistig sein, sondern auch was hervorgebracht wird, muss etwas sein, das zu der in dem Kinde angelegten göttlichen Idee gehört. Der Unterricht der Jugend werde in Stoff und Form daher würdig betrieben; er soll ganz mit dem Erziehungsplane zusammenstimmen, oder

vielmehr ein Theil dieses Planes sein; er soll weder den Zweck noch die Behandlungsweise verfehlen. Eine unglückliche Trennung zwischen beiden, so dass man bei dem Unterrichte mehr den Lehrgegenstand, aber nicht die eigentliche Bildung des Menschen im Auge hatte, hinderte die Fortschritte der Kultur augenscheinlich.

Von dem Unterrichte ist die Eingebung zu unterscheiden, sie komme nun von der Natur oder von Gottes Geiste. Die von der Natur kommt entweder von der niederen oder von der höheren. Jene erscheint in den Kunsttrieben der Thiere und um so vollkommener, je niederer die Stufe derselben ist. Was dagegen in der Vernunftkraft des Menschen liegt, das ist in demselben Grade über die niedere Natur hinausgerückt oder als eine Gabe der höheren anzusehen. Die Eingebung, die von Gottes Geiste kommt, geht zwar auch in den Menschengeist ein, durchdringt seine Vernunftthätigkeit und wirkt vermittelst seiner Naturkraft, aber sie hat nicht ihr Erstes in dieser, sondern in dem höchsten Wesen selbst, von welchem sie und jede Vernunftkraft abhängt.

Aus dem Zwecke des Unterrichts ergiebt sich leicht die **Eintheilung** der Unterrichtslehre. Jedes Kind soll das lernen, was zu seinem Ideale führt, und worin sich seine Erziehung vollendet; jedes soll aber auch hierin für seine Zeit, seine Nation, seine Weltlage gebildet werden. Die Kultur, die bisher gewonnen worden, soll durch jedes nach seinen individuellen Verhältnissen in weiteren Gewinn für die Folgezeit übergehen; die ältere Generation soll auf solche Weise immer die Lehrerin der jüngeren sein, und das so, dass diese eine noch bessere der dritten werde, und dass sofort das Menschengeschlecht in seiner Bildung wachse.

Hiernach ist der erziehende Unterricht nach seinen Beziehungen zu betrachten: erstens seine Gesetze, zweitens seine Gegenstände, drittens sein Ganzes in der häuslichen und öffentlichen Erziehung. Diese drei Theile, die man **Methodik, Didaktik, Pädeutik** nennen kann entsprechen den drei Theilen der Erziehungslehre, indem der erste hauptsächlich die Entwicklung, der zweite die Bildung, der dritte die erziehende Gesammtthätigkeit beachtet. Der erste Theil der Unterrichtslehre enthält also die Vorschriften der Lehrkunst in Beziehung 1. auf das Subjekt, den Lernenden, 2. auf das Objekt, das zu Erler-

nende, 3. auf beides vereinigt, das Lehren selbst; überhaupt die allgemeine Methodik, wie man sie sonst nannte.

I. **Methodik.** — 1. Die Grundsätze der Lehrkunst, zunächst den Zögling betreffend. Methode heisst das Führen auf einem Wege, den die Natur vorschreibt, hier insbesondere das Verfahren der bildenden Wirksamkeit, wie es den Gesetzen der Entwicklung völlig entspricht. Die Methodik stellt die Grundsätze derselben in wissenschaftlicher Ordnung auf. Der Methode zur Seite steht der Stil. Er ist naturgesetzliche Darstellung, worin sich das Innere ausspricht. So tritt der Geist in seinem Werke aus sich heraus und steht für jeden andern da, welcher ihn studiren will. Der Stil der Lehrart selbst ist die Methode, sowohl die wissenschaftliche als die erziehende, nur mit dem Unterschiede, dass in jener sich die Wissenschaft an sich aufschlägt als ein Buch und also dialektisch verfährt, in dieser aber der Lehrer von seiner Höhe zum Zöglinge herabsteigt, um mit ihm den Weg zu machen, auf welchem seine Kraft in ihrem Werden dahin gelangt. Der Lehrer der ersteren Art legt den Gegenstand vor, wie er ist, ohne sich auf das Subjektive seines Zuhörers oder Lesers einzulassen; der Lehrer der zweiten Art lässt den Gegenstand in den Schüler so eingehen, dass er in demselben sich erzeuge. Das ist die Lehrart als Methode für den Jugendunterricht, und sie begreift mehrere Lehrformen unter sich. Es giebt z. B. eine katechetische Lehrform, es giebt allerlei Manieren im Lesenlehren, aber es giebt überall nur eine Methode, welche denn auch die Wahl des Einen oder Andern nach Beschaffenheit des Schülers bestimmt. Wäre sie in dem Leben vollendet, so wäre sie auch völlig eins mit der Erziehung, denn sie entwickelt die Kraft in ihrem Werden zu ihrem Urbilde.

Die Aufgabe der Methodik ist es, diejenige Lehrart zu finden, wonach das Kind während seines Heranwachsens zu einem edlen Menschen und so zu seiner Bestimmung gebildet werde, und das an Leib und Seele. Es soll seine Kraft auf das Vollkommenste gewinnen und zugleich den einzelnen Gegenstand auf das Vollkommenste erlernen. Gegenstand des Unterrichts ist immer nur die Kraft des Lehrlings, indem diese durch den mitgetheilten Stoff dazu erregt wird, dass sie denselben recht auffasse und dadurch an sich selbst an Vollkommenheit gewinne; beides soll vereinigt sein. Indessen lässt sich doch bald

mehr an das Auffassen des Stoffes um dieses Stoffes willen denken, bald mehr an die Uebung und Stärkung der Kraft an sich, abgesehen von dem Stoffe: in jenem Falle heisst der Unterricht material, in diesem formal. Die Lehrkunst muss sich auf eine umsichtige Vergleichung des Materialen und Formalen gründen, damit kein Stoff vorkomme, welcher der Bildung im ganzen schade, aber auch keiner übersehen werde, dessen sie bedarf, und damit der junge Mensch in der Entwicklung und Veredlung seiner Kraft zugleich alle diejenigen Kenntnisse gewinne, die ihm auf irgend eine Art Noth thun.

Da der Unterricht eine lebendige Kraft in ihrem Heranwachsen bildet, so ist sein Grundgesetz die Erregung des geistigen Lebens zur selbstthätigen Ausbildung. Alles, was er mittheilt und wozu er auffordert, soll diesem Gesetze folgen, mithin jedem Momente der Kraftentwicklung und so der ganzen Zeit derselben gemäss sein. Aus diesem Grundgesetz der Methode ergiebt sich vorerst ein negatives, dann ein positives. Das negative Gesetz: der Unterricht sei weder ein bloss äusseres, noch ein unmittelbar inneres Geben. Positiv drückt sich das Gesetz der Methode so aus: der Unterricht geht von aussen nach innen, um den Lernenden in der Entwicklung seiner Kraft zu bilden.

2. Die Grundsätze der Lehrkunst, zunächst ihren Gegenstand betreffend. Sittlichkeit, Religion, Geschicklichkeiten, Lebensweisheit und alles Vortreffliche ist das Ziel der ganzen Erziehung und zwar so, dass der gut Erzogene sein Urbild gefunden habe und in sich aufstelle: aber was hierzu der Unterricht zu thun habe, was er für jenen Gesammtzweck wählen müsse, und auf welche Lehrgegenstände die angegebenen Gesetze der Methode anzuwenden seien, das ist jetzt zu bestimmen.

Der Jugendunterricht zerfällt in die zwei Hauptarten: in den formalen und in den materialen. Die Methode giebt die Gesetze an sowohl für diesen als für jenen, in beiden für den Endzweck der Erziehung. Sie will die Anlagen hierzu entwickeln und keinen der Keime, den Gott in die Natur gelegt hat, ersticken, aber eben darum auch keinen zum Nachtheile der harmonischen Bildung hervorheben. Jeder einzelne Lehrgegenstand darf daher nichts Anders sein, als was zur Entwicklung der Naturanlage für die Ausbildung des Ganzen dient. In Hinsicht auf den Endzweck ist also alles auf Richtung und Stärkung der Kraft abgesehen, und ist der Unterricht formal.

Allein in Hinsicht auf die Mittel bedarf er einen Stoff, indem der Sinn etwas erfasst, der Verstand etwas denkt, die darstellende Kraft etwas übt, und so der Mensch etwas lernt. Dieses Etwas, welches sonach bei jedem Unterrichte vorkommt, macht ihn zugleich auch immer material. Der formale Unterricht bildet die Kraft, indem er sie theils bloss an sich übt, theils ihr etwas zugleich giebt, das er nur für diesen Zweck wählt. In jenem Falle ist er eine bloss dynamische Uebung, in dem andern Falle ist die Uebung zugleich eine Aneignung. Dieser nun bildet die Fähigkeit, den Stoff aufzufassen und enthält die Anfänge für alle Gegenstände. Wir nennen ihn desshalb den Grundunterricht. Der eigentliche materiale ist dann nichts Anders als die Anwendung der so vorbereiteten Kraft auf irgend einen äusserlich gegebenen Gegenstand. Wir nennen ihn den Fachunterricht. In jenem Unterricht steigert sich die Kraft für den zweiten, aber in diesem zu ihrer Vollkommenheit und zwar nach dem Gesetz der Stetigkeit von Anfang an; denn zuerst ist das Formale, später das Materiale vorherrschend. Hiernach erhalten die obigen Gesetze der Methode noch eine weitere Bestimmtheit: 1. der Unterricht fängt schon in früher Jugend an, um von da aus der Vertheilung in diese beiden Hauptrichtungen naturgemäss bildend nachzugehen; 2. er gehe also bei jedem einzelnen Lehrgegenstande von dem Punkte aus, wo er noch mit andern zusammenliegt, aber seine Knospe hervorbrechen will; 3. er durchdringe dieses Vielfache mit dem geistigen Leben, dass in der höheren Einfalt der Bildung die Vernunft herrsche.

8. Das Lehrgeschäft. Lehren heisst dem Andern etwas in der Absicht und Weise mittheilen, damit dieser durch ein Wissen oder Können seine Kraft bilde. Das Wesen des Lehrgeschäftes ist die Vereinigung von Geist und Buchstaben. Dem Kinde ist zunächst noch die ganze Welt Buchstabe, es fängt darin an zu lesen, indem von dem ersten Sehen an die Eindrücke nacheinander in sein Inneres eingehen und den Geist erweckend selbst geistiges Leben werden. Allmälig, wie es mehr der Welt gegenübertritt, wird auch alles mehr Geist, bis der Mensch endlich ganz in seiner Vernunftkraft dasteht und alles geistig aufnimmt, mittheilt und beherrscht. Dieser allmälige Uebergang ist auch der Weg für die Lehrkunst. Die Lehrform ist die verschiedene Weise, wie der Lehrer methodisch den Schüler unterrichten kann. Das Mittel selbst ist verschieden, denn es kann etwas sein, das bloss

vorgezeigt, oder bloss vorgesagt, oder beides vereinigend vorgehalten wird. Hiernach unterscheidet sich also die zeigende (deiktische) und redende (didaskalische) Lehrart. Aber auch die Anwendung ist verschieden, denn der Lehrer kann es entweder an sich ohne weitere Rücksicht gebrauchen oder in der Absicht, um den Bildungstrieb des Schülers zu erregen. Für den erziehenden Unterricht giebt es nun drei Lehrformen, je nach dem die Mittheilung oder die Erregung vorherrscht. Die erstere nennen wir für diese Beziehung die didaktische, die zweite die heuristische, die dritte die erotematische; denn der Lehrer lässt den Schüler entweder etwas auffassen, oder aufsuchen, oder wechselt mit beiden. Andere, untergeordnete Formen sind die synthetische und die analytische; jene lässt etwas aus den Elementen erwachsen, diese zerlegt es in dieselben. Das persönliche Verhältniss des Lehrers zum Schüler wird dadurch bedingt, dass der Lehrer der Vermittler zwischen seinem Geiste und dem Geiste des Schülers ist, um in diesem das entstehen zu lassen, was er als Idee in sich trägt. Der Lehrer erregt absichtlich den Schüler, denn in ihm liegt zuerst die Idee von dem, was in diesem entstehen soll; er sieht das schon im Geiste voraus und auch die Art, wie es entstehen wird. Daher ist er auch gleichsam das lebendige Buch für seinen Lehrling, die Methode ist in ihm persönlich geworden und individualisirt sich durch die angemessene Lehrform. Die Person und der Charakter des Lehrers steht also in gewisser Einheit mit der Methode.

II. Didaktik. — Die Didaktik, auch specielle Methodik genannt, wendet die in der allgemeinen Methodik gewonnenen Grundsätze auf die einzelnen Lehrgegenstände an.

III. Pädeutik. — Das Ziel alles Unterrichts ist eins und dasselbe mit dem, wozu wir die Jugend erziehen, es ist das höchste Ziel der Menschheit. Jedes Kind, das uns von der Vorsehung übergeben ist, soll dazu geführt werden, dass es das göttliche Ebenbild in uns aufstelle. Nur so wird auch der Unterricht wahre Bildung, wenn er das in allen Zweigen ausführt, dann ist er eins mit der wahren Erziehung Diese Einheit hat das Pädeutische nachzuweisen, indem es das erziehende Princip zeigt in der Bildung des Einzelnen, in Bezug auf die Volksbildung und auf das Menschenganze.

Das, was in der ächten Bildung lebt, ist das Gemüth des jungen Menschen, hierin seine Wahrheit, hierin seine Vernunft; nicht andres. Und das Aufleben, das Aufblühen dieser Bildung ist die Tugend, das Wesen der Tugend aber die Liebe, die von Gott kommt und zu Gott führt. Nur sie bildet wahrhaft, denn sie schafft das Ebenbild Gottes in dem Menschen, und indem sie es mit seiner Kindheit heraufwachsen lässt, erzieht sie ihn. Demnach ist die Religion der Geist und das Princip der Erziehung, indem sie die frommen Gefühle, die Andacht, das Gebet und die tugendhaften Gesinnungen erweckt, hegt und pflegt und verstärkt. Dieses Princip muss das leitende sein auch in der Volkserziehung, sowie in der Erziehung zum Menschen, denn die Erziehung kennt kein grösseres Ziel, als das Kind zu einem guten Menschen zu bilden, zu einem Menschen, der das göttliche Urbild in sich darstellt. —

Eintheilung.

I. System der Erziehung.

Einleitung.

Erster Abschnitt. Erziehung des Menschen überhaupt.

1. Begriff.
2. Nothwendigkeit.
3. Verschiedenheit derselben.

I. Die einseitigen Erziehungsweisen.
II. Unbestimmte Erziehungsweisen.

Zweiter Abschnitt. Vorbegriffe.

I. Bildung der Kraft.
II. Bildung der Menschenkraft.
III. Erscheinungen der Kraft in dem Menschen.

Erste Abtheilung. Entwickelung.

Erster Abschnitt. Das Allgemeine.

Zweiter Abschnitt. Das Besondere.

I. Vor der Geburt.
II. Nach der Geburt.

Zweite Abtheilung. Bildung.

Erster Abschnitt. Die reine Bildung.

I. Des Körpers.
II. Des Geistes.

Zweiter Abschnitt. Störungen und Verbesserungen.

Dritte Abtheilung. Erziehung im ganzen.

Einleitung.

Erster Abschnitt. Die Kinderjahre.

Zweiter Abschnitt. Die Erziehung des Knaben und Mädchens.

Dritter Abschnitt. Erziehung des Jünglings und der Jungfrau.

II. Unterricht der Erziehung.

Einleitung.

Erster Theil. Die Methodik oder Lehrkunst.

Erster Abschnitt. Grundsätze derselben zunächst den Zögling betreffend.

Zweiter Abschnitt. Grundsätze zunächst ihren Gegenstand betreffend.

Dritter Abschnitt. Das Lehrgeschäft.

Zweiter Theil. Didaktiko der von den Lehrgegenständen.

Erster Abschnitt. Grundunterricht.

Zweiter Abschnitt. Fachunterricht.

Dritter Abschnitt. Gesammtunterricht.

Dritter Theil. Pädeutik.

Erster Abschnitt. Das Pädagogische.

Zweiter Abschnitt. Das Politische.

Dritter Abschnitt. Das Kosmopolitische. —

---

§ 16.

Fichte und Schelling.

Die Entwicklung der Philosophie nach Kant ist nur eine Klärung und Fixirung der Gegensätze, die in jenem Systeme noch unvermittelt neben einander bestanden. Kant hatte zwei Quellen angenommen, aus denen wir das Wissen und die Erkenntniss schöpfen: einmal das unergründliche Ding an sich, was den Inhalt für unsere Vorstellungen geben sollte, sodann die subjektiven Formen unsres Denkens oder die Kategorien; beide vereint machen erst Erfahrung möglich. Der nächste

Schritt war nun, dass jenes völlig unbekannte Ding an sich aufgehoben, und zur alleinigen Quelle der Erkenntniss und des Seins das Subjekt gemacht wurde, — eine Folgerung die mit allen ihren weiteren Konsequenzen **Fichte** (1762—1814) zog. Nach ihm ist das Ich das sich selber und das Nichtich Setzende, nicht aber das subjektive, individuelle, sondern das allgemeine Ich.

Alle Vorstellung kommt nach diesem System dadurch zu Stande, dass auf die in's Unendliche hinausgehende Thätigkeit des Ich, in welcher eben darum, weil sie in's Unendliche hinausgeht, nichts unterschieden werden kann, ein Anstoss geschieht, und die Thätigkeit, die dabei keineswegs vernichtet werden soll, reflektirt, nach innen getrieben wird; sie bekommt dadurch die grade umgekehrte Richtung. In dieser wechselseitigen Thätigkeit wird ebenso Freiheit und Nothwendigkeit, das Denken und das Selbstbewusstsein. Die äusseren Objekte, die Dinge, sind nichts weiter, als die durch das Ich begrenzte Vorstellung des Ich selber; obwohl also aus dem Ich entstammt, erscheint sie ihm, weil sie seine Thätigkeit hemmt, als eine fremde, so dass der Schöpfer und Träger der ganzen objektiven Welt das absolute Ich ist. Das beschränkte Ich strebt nun danach, ein unendliches zu werden, indem es die Hemmung, den Widerstand, zu brechen sucht, d. h. es wird praktisch. Das unendliche Ich hat sich in unendlich viele besondert, von denen jedes seine eigene Freiheitssphäre hat, die sein Recht ausmachen; desshalb ist der oberste Rechtsgrundsatz: beschränke deine Freiheit durch die der andern Wesen.

In seinen ethischen Ansichten schliesst sich Fichte an Kant näher an, wie auch schon sein oberster Rechtsgrundsatz an den kategorischen Imperativ erinnert. Ebenso verwandt sind beider Ansichten besonders über die Moralität, über die Pflicht, über die Achtung vor dem Sittengesetz u. a.

Systematisch hat Fichte die Pädagogik nicht bearbeitet, zumal seine feurige Begeisterung für die Erhebung des geknechteten Vaterlandes eine ruhige wissenschaftliche Darstellung dieser Disciplin nicht aufkommen liess, wie seine „Re-

den an die deutsche Nation" zur Genüge beweisen, die, obwohl ein ehrendes Zeugniss seines Patriotismus, doch den eigentlichen Schwerpunkt der Erziehung völlig verrücken.

Unter den wenigen Pädagogen der **Anhänger** des Fichte'schen Idealismus oder der Wissenschaftslehre heben wir nur folgende hervor, die jedoch einen nachhaltigen Einfluss auf die Weiterentwicklung der Pädagogik nicht auszuüben vermochten:

Harl: „Ueber Unterricht und Erziehung nach den Principien der Wissenschaftslehre, als Propädeutik einer allgemeinen Erziehungswissenschaft," 1800.

Johannsen: „Bedürfniss und Möglichkeit einer Wissenschaft der Pädagogik," 1803. —

Während Fichte dem Subjekt das Objekt geopfert hatte, indem er es auf das Subjekt als auf seine letzte Ursache zurückführte, so hält dagegen **Schelling** (1775—1854) das Ich oder das Subjekt mit dem Nichtich oder dem Objekt für identisch in dem Absoluten (Identitätslehre); denn die reine Absolutheit für sich ist nothwendig auch reine Identität, aber die absolute Form dieser Identität ist, sich selbst auf ewige Weise Subjekt und Objekt zu sein. Nicht das Subjektive oder Objektive in diesem ewigen Erkenntnissakt als solches ist die Absolutheit, sondern das, was von beiden das gleiche Wesen ist, und was eben desswegen durch keine Differenz getrübt wird. Bezeichnen wir diese zwei Seiten als zwei Einheiten, so ist das Absolute an sich weder die eine noch die andere dieser Einheiten, denn es selbst ist ja eben nur die Identität, das gleiche Wesen einer jeden und dadurch beides, und demnach sind beide im Absoluten, obwohl auf eine nicht unterschiedene Weise, da in beiden der Form und dem Wesen nach dasselbige ist. Wird nun das Absolute als dasjenige aufgefasst, was an sich reine Identität und als solches zugleich das nothwendige Wesen der beiden Einheiten ist, so haben wir damit den absoluten Indifferenzpunkt der Form und des Wesens aufgefasst, denjenigen, von dem alle Wissenschaft und Erkenntniss aus-

fliesst. Jede der beiden Einheiten ist in der Absolutheit, was die andere ist.

Aber so nothwendig die wesentliche Einheit beider der Charakter der Absolutheit ist, so nothwendig ist es, dass beide in der Nicht-Absolutheit als ein Nicht-Eines und verschieden erscheinen. Beide differenziren sich also für die Erscheinung nothwendig. Die Form, die in der Absolutheit mit dem Wesen Eins und es selbst war, wird als Form unterschieden: in der ersten als Einbildung der ewigen Einheit in die Vielheit, der Unendlichkeit in die Endlichkeit, — dies ist die Form der Natur; die Form der andern Einheit wird als Einbildung der Vielheit in die Einheit, der Endlichkeit in die Unendlichkeit unterschieden und ist die der idealen oder geistigen Welt. Schelling zeigt nun, wie aus der unorganischen Natur die organische hervorgeht und aus dieser endlich das Bewusstsein resultirt: das Sein ist in seinem innersten Wesen Leben, welches sich stufenweise in der Natur potencirt, bis es endlich im Menschen zum selbstbewussten Denken erhoben wird. Natur und Geist ist ebenso wie Sein und Denken im Absoluten identisch, wesshalb sich freilich das Absolute auch zu dem Sein der natürlichen Dinge besondern muss. Haben aber Natur und Geist ihren Indifferenzpunkt in dem Absoluten oder in der Gottheit, so hat diese wiederum die alleinige Sphäre ihres Wirkens in ihnen, d. h. Gott ist die Welt und die Welt ist Gott. Doch wird hierdurch nicht die Individualität und deren Freiheit aufgehoben. Allerdings ist das Individuum vom Absoluten abhängig, aber die Abhängigkeit hebt nimmermehr die Freiheit auf. Sie bestimmt nicht das Wesen und sagt nur, dass das Abhängige, was es auch immer sein möge, nur als Folge von dem sein könne, von dem es abhängig ist; sie sagt nicht, was es sei und was es nicht sei. Jedes organische Individuum ist als ein Gewordenes nur durch ein Anderes und in sofern abhängig dem Werden, nicht dem Sein nach. Schelling sieht sogar in der Immanenz des Absoluten in uns, oder in unsrer Immanenz im Absoluten das einzige Mittel, unsre Freiheit zu retten; ja, das Freie ist nur soweit frei, als es in Gott ist, das Unfreie ist unfrei, weil es ausser Gott ist. —

Als **Anhänger** der Schelling'schen Grundanschauung sind unter den Pädagogen ausser Graser noch zu bemerken:

J. J. Wagner, „Philosophie der Erziehungskunst," 1802. „System des Unterrichts," 1821.

B. H. Blasche, „Handbuch der Erziehungswissenschaft," 1828. —

---

§ 17.

Graser.

Das Leben als solches ist nach **Graser** (1766—1841) allgemein genommen im Verhältniss zu dem Leben alles Lebendigen Urleben. In dem Urleben ist alles, was lebt, und es ist in allen. Es giebt daher keine ganz leblosen Geschöpfe, sondern es ist nur ein geringerer Grad von Leben in diesen, ein höherer in jenen. Das Leben als Bewegung deren Princip im Innern des Seienden waltet, geht stets nach aussen, um sich zu offenbaren, und fasst sich in sich wieder auf, um sich nicht wieder im steten Auswärtsstreben in's Unendliche zu verlieren. Die ganze dargestellte Offenbarung des Urlebens ist nun die Schöpfung, welche das Abbild desselben darstellt. Da aber wegen des Hinausstrebens und Offenbarens und wegen des Insichkehrens und seines Bewusstbleibens in der Schöpfung ein relativer Unterschied ist, so muss die erste Schöpfung die Leiblichkeit an und für sich, und die zweite Schöpfung die Geistigkeit darstellen. Auf jene muss die Gestaltung folgen als Abdruck der Wirksamkeit des geistigen Princips.

In sofern wird die Schöpfung Wesen von dreierlei Art darstellen, um das vollständige Abbild des Lebens zu geben: rein materiale und gleichsam leblose Wesen, organisch beseelte, in deren Organismus sich eine Bewegung äussert, und organisch geistige, welche beweisen, dass das ihnen innewohnende Lebensprincip sich selbst auffasst, und deren Seele folglich Geist ist. Bei den rein materialen Wesen erscheint die Lebenskraft als Ausdehnung und Anziehung, bei den Thieren als Trieb nach Nahrung und für Erhaltung, bei den Menschen als Selbstbestimmung.

Wenn das Urleben auf der dritten Stufe sich durch Wesen offenbart, welche den Grundcharakter des Auswärtsstrebens und Insichkehrens in der Selbstanschauung aufzufassen vermögen, so muss diesen auch die Kraft innewohnen, ihrem Streben Richtung und Mässigung zu geben. Diese Kraft aber heisst Wille. Es hat daher der Mensch zwei Grundvermögen, nämlich das, sich in seinem Lebensverhältniss selbst aufzufassen, oder über seinen Trieb sich zu vernehmen, Vernunft, und das, nach seiner innern Anschauung sich zu bestimmen, Freiheit; beide Vermögen bilden den Vernunfttrieb, der das Wesen der menschlichen Natur ausmacht, wie der Naturtrieb oder Instinkt das der thierischen Natur.

So ist der Mensch selbst Gott, oder die Gottheit hat in ihm wenigstens ihr Wesen in der höchsten Stufe geoffenbaret oder ihr eigenes Abbild ihm gegeben. Was ist nun des Menschen Bestimmung?

Die Bestimmung des Menschen kann keine andere sein, als das Ebenbild Gottes in seinem Leben darzustellen oder: ein divines Leben zu führen. Doch bedarf er hierzu einer planmässigen **Erziehung**, deren Principien aber die Erfahrung als solche nicht zu geben vermag; vielmehr ist eine Wissenschaft der Erziehung unabweisliches Bedürfniss, welche aus einem obersten Grundsatze alle weiteren Folgerungen konsequent entwickelt. Als solcher oberster Grundsatz der Pädagogik ist die Forderung aufzustellen: Der werdende Mensch muss von den reifen dahin unterstützt werden, dass er sein menschliches Sein zu begründen vermag. Aus diesem Ziele ergeben sich zwei Haupttheile, sofern auf den Willen des Zöglings unmittelbar, oder durch Erregung seines Kenntnissvermögens mittelbar eingewirkt werden kann; jenes ist die Erziehung im engern Sinne, dieses der Unterricht.

Aus dem Ziele der Erziehung oder der Divinität ergeben sich vier Erziehungsarten: die physische, die moralische, die intellektuelle und die ästhetische.

Da der Mensch sein Leben durch sich selbst begründen

soll, so darf die physische Erziehung nicht bloss auf physische Stärke abzwecken, sondern sie hat dem Zögling auch zugleich eine Einsicht in die diätetischen Gesetze zu übermitteln.

Ebenso wenig genügt es der moralischen Erziehung, einfach zur Tugend zu erziehen; vielmehr hat sie eine lebendige Anschauung der Form des menschlichen Seins zu verschaffen, die aber nur dem göttlichen Sein entnommen werden kann. Dieses Sein offenbart sich uns in der Wahrheit, Gerechtigkeit und Liebe; die alles einigende Form aber ist die Schönheit. Diese Formen ergeben die leitenden Principien für die intellektuelle und ästhetische Erziehung.

Das Ziel der christlichen Erziehung ist das Leben im Staat und in der Kirche; da jedoch ein divines Leben in diesen Gemeinschaften für uns nicht zu realisiren ist, so müssen wir die bisher gewonnenen Grundsätze auf eine Erziehung für die drei Stände, Volk, Adel, Regent, anwenden.

Die Art und Weise der Erziehung hat besonders auf die Selbstthätigkeit des Individuums Rücksicht zu nehmen. Bei der physischen Erziehung ist daher durch die Gymnastik Gewandtheit zu erzielen, sowie bei der moralischen durch Diätetik, Disciplin und Tugendmittellehre Beherrschung des Naturtriebes und sittliche Selbstbestimmung.

Die Erziehungskunst beruht, wie überhaupt die Kunst, auf Wahrheit, Gerechtigkeit und Liebe; sie bedingt psychologische Kenntnisse, Scharfsinn und ästhetische Bildung.

Die Menschenbelehrung als Wissenschaft ist die Didaktik, welche vom Unterrichtsstoff und der Unterrichtsweise handelt.

Der Unterrichtsstoff ist Natur, Gott und Mensch; Natur und Mensch repräsentiren vorwiegend die reale, die Gottheit die ideale Seite; doch haben auch jene eine ideale, diese wiederum eine reale Seite. Hieraus ergiebt sich ein vollständig gegliederter Lehrplan. Jedoch modificirt sich der Lehrplan für den Adel und für das Volk gegenüber dem all-

gemeinen Lehrplan, indem es bei jenem Stand um eine umfassendere und gründlichere Kenntniss der ideellen Lebensbedürfnisse, bei diesem um eine ausgedehntere Kenntniss der materiellen Lebensbedürfnisse zu thun ist. Entsprechend dem Werden des menschlichen Geistes ist zunächst das Anschauungs-, sodann das Begriffs- und endlich das Urtheilsvermögen zu entwickeln.

Die wahre Unterrichtsweise wird ganz besonders die Selbstthätigkeit des Zöglings in Anspruch nehmen, indem sie ihm die in ihm bereits verborgenen Kenntnisse in's Bewusstsein zu bringen sucht und aus den schon vorhandenen Vorstellungen auf lebendige und anregende Weise neue entwickelt. Auch wird sie auf das Leben gebührende Rücksicht nehmen, so dass aller Unterricht aus dem und für das Leben ist.

Die Unterrichtsmethode ist eine Modifikation der allgemeinen Unterrichtsweise, wie sie das zu unterrichtende Individuum erfordert. Dennoch aber ist als allgemeines Gesetz aufzustellen, dass es für alle Lehrgegenstände nur eine wahre Methode giebt, dass der Selbstunterricht des Schülers in Anspruch genommen werden und sich der Unterricht auf das wahre Menschenleben in der Gemeinschaft beziehen muss.

Die Unterrichtskunst endlich erfordert nicht nur eine Kenntniss der menschlichen Lebensbestimmung und des Erkenntnissvermögens, sondern hat auch auf die Realisirung des vom Schüler Erkannten hinzuwirken. —

Ausgehend von den philosophischen Grundgedanken Schelling's, dass die Welt die Leiblichkeit Gottes ist, dass alles einzelne Leben in dem Urleben seine Wurzel hat, dass die Natur ein einheitlicher Organismus ist, in welchem sich die eine Lebenskraft in verschiedenen Stufen offenbart, und dass das Leben wesentlich in Bewegung und Erregung besteht, erhebt sich das ganze pädagogische System Graser's auf einem obersten Grundsatze, der bis in die kleinsten Details konsequent durchgeführt wird. Ueberall tritt die Forderung

der Erregung der Selbstthätigkeit in den Vordergrund und werden die drei Formen des göttlichen Seins, der Wahrheit, Gerechtigkeit und Liebe, sowie der sie alle umfassenden Schönheit als Muster für die Erziehungsthätigkeit aufgestellt. Auch wiederholt sich die Verselbstständigung der Natur gegenüber dem Geiste in dem Schelling'schen Identitätssystem offenbar bei Graser in der Betonung der Erziehung für's Leben und der geforderten Ständeerziehung, welche den äusserlich gegebenen faktischen Zuständen zuviel Gewicht einräumt, sowie auch in der Forderung einer individuellen Erziehung, die eine allgemeine Menschenerziehung für ein Unding erklärt. Endlich aber finden wir, wie bei Schelling in seiner letzten Periode ein Hinneigen zum Mysticismus, so auch bei Graser eine starke Beeinflussung durch das positive Christenthum, die ihn seinen pantheistischen Grundvoraussetzungen hier und da untreu werden lässt. —

„Divinität oder **das Princip der einzig wahren Menschenerziehung,“** 1811.*)

Alles Sein stellt sich dem Bewusstsein als ein Leben dar, d. i. als Bewegung, welches stets nach aussen geht, um sich zu offenbaren, und sich in sich wieder auffasst, um sich nicht im steten Auswärtsstreben in's Unendliche zu verlieren. Das Leben als solches allgemein genommen, ist im Verhältniss zu dem Leben der Lebendigen Urleben. Wenn das Urleben Lebendiges producirt, so kann es nur ein Produkt darstellen, dem sein Grundcharakter eingeprägt ist, nämlich das Streben nach aussen und die Rückkehr nach innen. Dieser Grundcharakter äussert sich auf der dreifachen Stufe der Produkte gleichartig, aber auch der Stufe entsprechend verschieden als eine Kraft. Auf der ersten Stufe erscheint diese Kraft als Ausdehnung und Anziehung, auf der zweiten als Trieb nach Nahrung und für Erhaltung, auf der dritten als Selbstbestimmung.

Die Wesen der dritten Stufe, d. h. die Menschen besitzen ein Vermögen, wodurch sich das ihnen innewohnende Lebensprincip selbst auffasst; daher muss ihnen aber auch die Kraft innewohnen, ihrem

*) Die dritte, ganz frei bearbeitete Auflage erschien 1830, wonach obiger Auszug gegeben ist.

Streben Richtung und Mässigung zu geben, denn sonst wäre der Charakter des Urlebens auf dieser Stufe mit sich selbst im Widerspruch. Diese Kraft heisst Wille. Demnach hat der Mensch zwei Grundvermögen, das — sich in seinem Lebensverhältniss selbst aufzufassen, oder über seinen Trieb sich zu vernehmen, Vernunft, und das nach seiner innern Anschauung sich zu bestimmen, Freiheit. Beide Vermögen sind aber wechselseitig so durch einander bedingt, dass sie im Grunde nur als ein Vermögen angesehen werden können, welches Vernunfttrieb genannt wird. Der Vernunfttrieb ist demnach das Wesen der menschlichen Natur.

Alles, was vom Urleben ausgeht, hat seine Bestimmung, und diese kann keine andere sein, als das Urleben selbst in seiner Schöpfung nach seiner Art zu offenbaren, und darum muss sein Sein dem Charakter seines Wesens, mit welchem es geschaffen ist, entsprechen. Daher drückt sich die Bestimmung des Menschen folgender Weise aus: Der Mensch soll durch freie Gesinnung und That das Ebenbild der Gottheit in seinem Leben darstellen; oder mit andern Worten: er soll das Divine, das ihm entgegen dem Animalischen eingeboren ist, auch in seinem Leben nachweisen, oder die Divinität (nicht—Deität) soll seines Seins Bedingung und Ziel sein, oder was Gott in seiner Welt ist, soll der Mensch in der Sphäre und dem Verhältniss seines Lebens sein.

Zur Erfüllung dieser Bestimmung bedarf der Mensch der Erziehung, d. h. einer beabsichtigten Unterstützung von Seiten der reifen Menschen, während eine natürliche Einwirkung von Seiten der Eltern und reifen Menschen nicht genügt.

Diese erziehende Unterstützung ist anfangs fast ganz instinktartig gewesen und entfaltete sich bis zum Gutdünken. Auf der zweiten Stufe ist es beobachtend und steigert sich bis zur systematischen Benützung der Erfahrungen. Erst auf der dritten Stufe sucht es den Grund für seine Beobachtungen und die Sicherheit des Ganges auf dem Wege der Erfahrung; sie sinnt nur auf Principien zu ihrer eignen Rechtfertigung und Beruhigung.

So wie nun die Erfahrung schon an und für sich niemals sich als allgemein gültig legitimiren kann, so kann sie um so weniger die leitenden Principien für eine allgemeine Lehre der Pädagogik gewähren. Alle pädagogischen Lehren, welche von der Erfahrung ausgehen,

beruhen einzeln und im systematischen Zusammenhange im Grunde nur auf dem Gutdünken von einzelnen, und entbehren darum ebenso der allgemeinen Sicherheit für die Praxis als der objektiven Gültigkeit für das Wissen.

Das Wichtigste bei der Menschenerziehung ist der Zweck, denn die Einwirkung auf das zu erziehende Subjekt kann selbst nur durch die Idee des Zwecks ihre Richtung, Mässigung und Modifikation erhalten. Ueber den Zweck aber als über eine reine Vernunftansicht vermag die Erfahrung nimmermehr Aufklärung zu geben. Darum sei sie jedoch nichts weniger als verächtlich abgewiesen. Im Gegentheil, der wissenschaftliche Erzieher fordert sie unumgänglich, und zwar zu seiner eigenen Beruhigung und Rechtfertigung, sowie in der Anwendung seiner Regeln und Vorschriften, zur Erleichterung des Geschäfts. Er muss nämlich von der Idee des werdenden Menschen ausgehend sich schon die Art und Weise der ihm dabei zu leistenden Unterstützung vorzeichnen und den bedingten Erfolg zugleich vorherbestimmen. Um aber seiner Sache um so gewisser zu sein, zieht er sowohl die gleichartige als auch die entgegengesetzte Erfahrung zu Rath, und regelt dann als praktischer Erzieher danach entweder sein Verfahren selbst, oder weist als Lehrer in der Erziehungskunst darauf hin.

Dagegen hat die **Pädagogik als Wissenschaft** einen allgemein gültigen Grundsatz aufzustellen, durch welchen sowohl der Zweck der Erziehung und die Art und Weise derselben genau bestimmt wird. Sie muss aber ferner auch aus dem obersten Grundsatz alle vereinzelten näheren Bestimmungen, wodurch sich für das Verfahren des Erziehers alle Gesetze und Vorschriften ergeben, folgerecht entwickeln; sie muss dabei ferner auch eine solche Form beobachten, dass die Gesammtheit aller entwickelten Bestimmungen in einem genauen organischen Verband sich darstellen, und eben darin jede einzelne ihre eigne Stütze oder Gültigkeit erhält.

Der **oberste Grundsatz** der Pädagogik ist nun der Ausdruck der Idee der werdenden Menschheit in einem entsprechenden Redesatz. Die Wahrheit und Gültigkeit desselben beruht demnach auf der Idee alles Seins und Werdens, in welcher die der Menschheit eingeschlossen ist, und ist nur die Folgerung des Grundsatzes, mit welchem jene Idee ausgedrückt wird. Die Deduktion jenes Grundsatzes ergiebt sich aus Folgendem:

Der Mensch soll sein Leben nach seiner Bestimmung durch sich selbst begründen; darin besteht das Wesen seiner Natur. Er kann aber, wie alle endlichen Wesen nur allmälig zu der Kraft gelangen, um sein Leben nach seiner Bestimmung zu begründen. Ohne die Unterstützung von Reifen kann er jedoch nicht zu dieser Kraft gelangen, wesshalb auch dieser die unbedingte Pflicht hat, diese Unterstützung zu leisten. Dieselbe muss aber nur dahin und in soweit geleistet werden, dass der Mensch die Kraft erhält, sein Leben durch sich zu begründen. Demnach lautet der oberste Grundsatz: Der werdende Mensch muss von den reifen dahin unterstützt werden, dass er auch zu der Reifheit gelangt, um sein Leben nach seiner Bestimmung durch sich zu führen (oder mit andern Worten: dass er sein menschliches Sein zu begründen) vermag.

Dieser Grundsatz bestimmt dem Erzieher das Ziel sowie die Art seiner Einwirkung, und es dürfen nur in beider Hinsicht die Folgerungen mit aller Konsequenz daraus gezogen werden. Die Hauptfolgerungen theilen sich gleich ursprünglich nach der zweifachen Ansicht dem Ziele der Erziehung, und der Art und Weise der Erziehung, und hiernach erhalten wir zwei Haupttheile der Erziehungslehre. Die Lehre, durch welche das Ziel der Erziehung bestimmt und dem Erzieher gleichsam immer zu schauen gegeben wird, damit sein Bestreben stets die wahre Richtung erhalte, kann im buchstäblichen Sinne die Theorie, und die Lehre, wodurch die Art und Weise der Einwirkung bestimmt wird, die Praxis der Pädagogik genannt werden. Allein bei der näheren Erwägung der Menschenerziehung kommen wir nothwendig auf die Betrachtung, dass die Einwirkung auf den Menschen von zweifacher Art sei, indem der Erzieher den Zögling lediglich in die Lage versetzt, dass er sich selbst zur wahren Richtung seines Lebens bestimme, — dies die Erziehung im engeren Sinne; oder, indem er lediglich durch unmittelbare Erregung und Unterstützung seines Kenntnissvermögens ihm zu der klaren Kenntniss seiner Bestimmung verhilft, um ihn durch seine Kenntniss zu dem wahren Leben zu bestimmen, — dies der Unterricht im engeren Sinne.

Das Ziel der Menschenerziehung ist also Divinität oder ein divines Menschenleben. Die Merkmale eines solchen Lebens sind: a. Des Menschen Leben Grundcharakter ist freies Handeln, Wirken

und Schaffen. Darum muss das erste Ziel pädagogischer Bestrebung sein, in dem Menschen den eingebornen Trieb zur Thätigkeit anzuregen, zu üben, und durch das Gelingen der Uebung die Lust daran zu erzeugen. b. Doch muss die menschliche Lebensthätigkeit eine freie Thätigkeit sein, und somit ist die Selbstständigkeit das zweite Ziel der Erziehung. c. Da das Menschenleben ein Leben des Geistes ist, so muss die Bildung des Geistes vom ersten Moment seiner Entwicklung an das Hauptaugenmerk des Erziehers sein, und zwar zur Kenntniss seiner selbst und zur Kenntniss der Bedingungen seines Lebens. d. Das Menschenleben muss ein Leben der Gerechtigkeit und e. der Liebe sein. f. Die Bestimmung des Menschenlebens wird und kann aber nur unter der Bedingung vollkommen erreicht werden, wenn es in und nach Gott geführt, folglich ein divines Leben wird. Die Idee des divinen Menschenlebens ist das wahre innere Licht oder das Seelenauge, von welchem der Göttliche spricht: wenn dein inneres Auge gesund, helle und klar ist, so wird dein ganzes Leben richtig sein. Sie ist auch die Gerechtigkeit, welche das Christenthum fordert, und die Vollkommenheit, nach welcher der Mensch im Hinblick auf Gott den Vater ringen soll.

Da aber das unnachlässige Streben des Menschen, sein Leben auf Gott als Urquelle zu beziehen, und seine ganze Bestimmung in ein Leben in und nach Gott zu setzen, Religion ist, so ist die Menschenerziehung zur Divinität gleichbedeutend mit der Erziehung zur Religion oder zum Christenthum.

Das oberste Princip der wahren Menschenerziehung fordert die Beförderung des hinlänglichen menschlichen Vermögens, sein Leben oder sein Sein durch sich in der Divinität oder dem Christenthume zu begründen. Das Leben wird daher in zwei verschiedene Ansichten genommen, obschon im Grunde keine Verschiedenheit stattfindet, nämlich als Trieb, das Leben zu begründen, oder seine Existenz zu behaupten, und als Form, in welcher das menschliche Leben als solches sich reguliren soll. Das Leben heisst in erster Beziehung das physische, in zweiter das moralische. Die Uebung und Gewandtheit des Körpers nennen wir Tüchtigkeit, die Geübtheit der Seele, in allen schwierigen Verhältnissen des moralischen Lebens das Ziel zu verfolgen, Weisheit. Was beide Vermögen bedingt und bedingen muss, ist das Vermögen, das Leben in seiner Wesenheit und Form anzuschauen, um die Bedingungen von beiden als gemeinschaftliche Bedingung des einen mensch-

lichen Lebens zu bestimmen. Dieses Vermögen ist die Vernunft, wesshalb auch das dritte Hauptziel der Erziehung die Beförderung des *Vernunftvermögens* ist. Wenn wir uns diese drei Hauptbedingungen des menschlichen Lebens in ihrer Wirksamkeit denken, so können wir nicht umhin, uns auch die objektive Mannigfaltigkeit der Lebensverhältnisse zur Anschauung zu bringen, auf welche sich diese Wirksamkeit zu beziehen hat, und wir können uns die Wirksamkeit nur dann in ihrer Vollkommenheit denken, wenn der Lebende mit derselben in alle diese Verhältnisse gleichsam als Formen und Fugen passt, und somit die Harmonie seines subjektiven menschlichen Lebens mit den objektiven herstellt. In diesem Falle liefert er ein wahres Lebenskunststück. Die Griechen nannten diesen Zustand *καλοκαγαθία*, im Deutschen haben wir hierfür das Wort *Bildung*.

Hieraus ergeben sich *vier Erziehungsarten*, deren jedoch keine ohne die andere stattfinden kann: die *physische*, die *moralische*, die *intellektuelle* und die *ästhetische*.

Das Ziel der *physischen* Erziehung ergiebt sich aus dem obersten Grundsatz. Der Mensch soll nämlich dazu erzogen werden, dass er sein Leben und sein Sein durch sich selbst begründe. Daher genügt die blosse Warte und Pflege als physische Erziehung nicht. Aus ihr kann wohl ein gesunder und starker, auch selbst ein gewandter Körper erzielt werden, aber das menschliche Lebensvermögen, oder das Vermögen, sich selbst die physische *Stärke* und *Lebenskunst* einst zu geben, zu erhalten und zu erhöhen, nicht hervorgehen. Es ist demnach der *Grundsatz* aufzustellen: Während dessen die pflegende Hand den aufkeimenden Körper diätetisch stärkt und gymnastisch übt, muss der Zögling verhältnissmässig immer mehr die Einsicht in den Grund dieser Diätetik und dieser Gymnastik erhalten, damit er selbst in den Stand komme, sich die Lebensstärke und Lebenskunst zu gewähren.

Das Ich kann seiner als Person nicht anders bewusst werden, als im Gegensatz zu einem andern, das ihm als Ich gleich und persönlich ein anderes ist. Durch den Gedanken des Ichs zu andern Ich giebt sich für das Leben wieder ein eigenes Verhältniss, ähnlich jenem des Lebens zur Natur. Das Ich strebt nämlich aus angeborener Selbstsucht danach, jedes andere Ich unter seine Botmässigkeit zu bringen, was allerdings eine Versündigung gegen das absolute Ich (Gott) in sich schliesst. Diesem Triebe zu entsagen, erfordert es eine eigne Stärke, welche

wir Tugend nennen. Auch hier wird wie bei der physischen Stärke noch eine Fertigkeit nothwendig, um sich in alle Fugen der Form des moralischen Seins zu passen, und so wird auch in dem höheren Lebensgebiete wieder eine Lebenskunst erforderlich, parallel jener der physischen Lebenskunst. Demnach sind die Tugend oder moralische Lebensstärke, und die wahre Lebenskunst die vorzüglichsten Ziele der Menschenerziehung.

Tugend und Lebenskunst fordern aber zur Vorbedingung eine lebendige Kenntniss, ja Anschauung der Lebensform oder der Form des menschlichen Seins. Der Erziehung Sorge muss darum sein, dem Zögling zur lebendigen Erkenntniss und Anschauung dieser Form zu verhelfen, und es entsteht für ihn die Frage: auf welche Weise gelangt man zu dieser Kenntniss?

Die Form des menschlichen Seins kann nur in Gott, dem Urleben, erkannt werden, bei dem jedoch Form und Sein eins ist. Uns ist es aber darum zu thun, die Form des göttlichen Seins für unsre mannigfaltig bedingten Lebensverhältnisse zu erkennen, weil wir endliche Wesen nicht in der einen Idee unsres Wesens sein können. Aus diesem Grunde müssen wir also die Idee des göttlichen Seins von einer solchen Ansicht nehmen, die uns die Form in verschiedenen Beziehungen oder verschiedenen Formen zu schauen gestattet. Diese Ansicht ist die der Wirksamkeit, denn das Leben ist ein ewiges Produciren und Wiederansichziehen. Nun kann aber das göttliche Wesen in dreifacher Beziehung als ewiger Schöpfer gedacht werden: als producirendes oder zeugendes Princip, oder als Vater, und da dieser sein Erzeugtes, seinen Sohn, ewig wieder in sich aufnimmt, und somit dieser ihm gleich ist, als Sohn; in wiefern aber das bewegende Zeugungsprincip nur als Wohlgefallen oder die Gottseligkeit in der Anschauung des Erzeugten von Seite des Vaters, und rückwärts in der Anschauung des Vaters von Seite des Sohnes ist, so ist das göttliche Wesen auch ein intelligentes Princip, ein Geist, der natürlich vom Vater und Sohn zugleich ausgeht.

Diese Dreifachheit Gottes in der Einheit gewährt uns die Ansicht der Form des göttlichen Seins für unser Sein, sowie sie auch der Urtypus alles Denkens und Urbedingung unsres Selbstbewusstseins ist.

Gott als Gott der Vater ist nach der Form seines Seins die Wahrheit, Gott als Gottes Sohn die Gerechtigkeit, und Gott als heiliger Geist die Liebe.

Die erste Form des göttlichen Seins ist also die Wahrheit. Wahrheit und Wahrhaftigkeit ist die Basis aller menschlichen Tugend und der menschlichen Glückseligkeit, sowie der warme und feste Sinn für sie der schönste Adel der menschlichen Seele. Daher muss es des Erziehers erstes Ziel der Einwirkung sein, Wahrheit und Wahrhaftigkeit im Zögling fest zu begründen, sowie den Sinn für Wahrheit immer mehr zu schärfen.

Das zweite Ziel der moralischen Erziehung ist die Gerechtigkeit als die zweite Form des göttlichen Seins. Die Erziehung zur Gerechtigkeit muss bei herankeimenden Menschen nach und mit der Bildung für die Wahrheit die erste sein, und auf sie muss die für die Moral und Religion folgen. Jene muss, wie die mathematische Zeichnung zur Vorbedingung der ästhetischen dient, ebenso auch der Moralität und Religion zur unbedingten Grundlage dienen.

Die dritte Form des göttlichen Seins und darum das dritte Ziel der Menschenerziehung ist die Liebe; denn in und durch den Sohn Gottes ist die Welt gemacht, und ohne ihn keines der Wesen gemacht, das gemacht ist. Sowie die Gerechtigkeit die Grundlage der öffentlichen Wohlfahrt ist, so ist die Liebe die Grundlage der gemeinschaftlichen Glückseligkeit. Worauf es hier hauptsächlich ankommt, ist die stete Erinnerung, in dem Menschen, er sei, von welcher Art er sein wolle, ein Kind Gottes zu sehen, und die Menschheit sei als eine Familie zu umfassen.

Die vierte und vollendete Form des göttlichen Seins ist die Schönheit. Diese Schönheit ist die absolute oder die Urschönheit; sie ist es, deren Idee auch tief in der menschlichen Seele und jedem endlichen Kunstwerk zum Grunde liegt, das, je mehr es dem dunkel gefühlten Ideale sich nähert, uns zur Bewunderung hinreisst, aber auch mit einer unnennbaren Freude erfüllt, weil wir das Göttliche verwirklicht sehen. Die Schönheit ist die alles einigende Form des göttlichen Seins und demnach auch als die vollendete Musterform des menschlichen Seins das höchste Ziel der wahren Menschenerziehung. Der wahre Name dieser am Menschen erfüllten Form ist Bildung.

Lasst den Menschen wahr und wahrhaftig sein, lasst ihn Wohlthätigkeit und Frömmigkeit üben, aber haltet ihn entfernt von dem Sinn für's Schöne, Erhabene und Edle, er ist nicht der Gegenstand eures Wohlgefallens, nicht der Gegenstand eurer wohlgefälligen Bewun-

derung, eurer Liebe, nicht das Muster eurer Nachahmung; denn — die schönste Form des Göttlichen wird an ihm vermisst.

Das Ziel der christlichen Erziehung ist der Sinn für das Gemeindeleben. Das Leben persönlich als Ich genommen denkt sich nur in der Verbindung mit Ich, folglich als Person entgegen anderen Personen. In dieser Verbindung nimmt es sowohl für sich gewisse Rechte in Anspruch als es auch andern Ich's solche einräumen muss. Dieser Rechtszustand kann aber nur in einem geordneten Gemeinwesen d. h. im Staate bestehen. Daher ist das Hauptziel der Erziehung das Leben im Staate. Der Staat aber beruht an und für sich auf dem ein- und dreifachen Wesen der Ichheit: Das eine Princip, was des Staats Seele ist, ist das Oberhaupt, dieser Seele Leiblichkeit ist das Volk, und das geistige Princip, das vom Regenten und dem Volke ausgeht und beide mit Liebe zusammenhält, ist der Adel.

Das alles umfassende Ziel der wahren Menschenerziehung ist ein Gemeindeleben in der Kirche, denn das Reich Gottes auf Erden ist der eigentliche Staat der Menschheit und der vollendete Begriff. Er ist demnach von der Natur oder Gottheit noch strenger geboten als der weltliche Staat, da er das geistige Leben als das Wesentliche oder als das eigentliche Menschenleben zum Zweck hat, und das Leibliche als die Bedingung jenes mit aufnimmt.

Soll nun der Einzelne auch für das Leben des Ganzen sein, so muss er dieser Forderung nur mit einer gewissen und bestimmten Thätigkeit entsprechen; allein dazu bedarf er auch das bestimmte Vermögen. In wiefern Staat und Kirche göttliche Institute sind, muss auch vorausgesetzt werden, dass jedes Individuum die zur Uebernahme einer bestimmten Thätigkeit für das Staats- und Kirchenleben entsprechenden Anlagen erhalte. Eine allgemeine Menschenerziehung ist desshalb ein Unding. Kann der Mensch denn nur für sich sein? Oder ist es möglich für die Menschheit zu sein, ohne mit seinem Sein in jenes organische Sein des Allgemeinen zu passen? Und wenn er in dieses passen soll, vermag er's mit einer unbestimmten und allgemeinen Bildung der menschlichen Anlagen?

Da jedoch ein vollkommnes divines Leben in dem Staat und der Kirche für unsern endlichen Geist nur ein frommer Wunsch bleibt, so bleibt uns nichts Anderes übrig, als uns die Bildung der Menschen für die Stände des Staats, für Volk, Adel und Regent, zur Angelegenheit

zu machen. Die Erziehung für die drei Stände hat sowohl auf die physischen als auch auf die moralischen Bedürfnisse derselben Rücksicht zu nehmen, welch' letztere auf den Tugenden der Wahrheit, Gerechtigkeit, Liebe und der sie alle umfassenden Schönheit beruhen.

Wollen wir die **Art und Weise** der Menschenerziehung durch positive und kategorische Bestimmungen feststellen, so müssen wir das Ziel der Erziehung in seiner allseitigen Beziehung mit der Idee des menschlichen Werdens und seinem Verhältniss zur Zeit zusammenhalten. Im allgemeinen ist zu bemerken, dass zur Erreichung jenes Zieles vor allem die Selbstthätigkeit des Individuums gefördert werden muss durch die Beseitigung dessen, was eben dieselbe stören oder gar unterdrücken könnte, sowie durch die Anwendung alles dessen, was dieselbe fördern könnte. In Bezug auf das menschliche Werden theilt man dasselbe am besten in das Kindesalter, Knabenalter, Jünglingsalter, Mannesalter und Greisenalter.

Um seine physische Existenz einst selbst zu begründen, dazu gehört nicht bloss die intellektuelle Kraft, damit der Zögling die Bedingungen des physischen Lebens kenne und ihren Gebrauch zu beurtheilen vermöge, sowie die Hindernisse und Gefahren einsehen lerne, um auf ihre Entfernung bedacht zu sein, sondern auch die Fähigkeit, jene sich zu verschaffen und diese abzulehnen. Diese Fähigkeit in ihrem erforderlichen Grade ist die physische Lebenskunst, ihr Name Gewandtheit. Das Mittel, sie zu erwerben, ist die Uebung des Körpers und der Sinne, d. h. Gymnastik.

Die wahre Art und Weise der moralischen Erziehung beruht auf vier Punkten: 1. auf der Erregung des Geistes überhaupt als Grundbedingung des moralischen Lebens; 2. auf der Beförderung der Kenntniss des divinen Lebens; 3. auf der Beförderung freier Selbstbestimmung für das divine Leben; 4. auf der Belebung der Einbildungskraft, damit der Menschensinn durch das Vorhalten des divinen Lebens auch zum immerwährenden Kampf mit der Selbstsucht sich ermanne und ermuntere.

Da indessen besonders in den ersten Lebensjahren der physische Trieb den Vernunfttrieb bei weitem überwiegt, so muss in der moralischen Vorerziehung dafür gesorgt werden, dass der physische Lebenstrieb nicht übermässig erstarke (Diätetik), und es muss ferner

dem Zögling vom Erzieher eine Hilfe gegeben werden, den Trieb zu beherrschen (Disciplin), so lange das geistige Vermögen noch nicht stark genug geworden, um aus reiner Ansicht sich selbst zu bestimmen (Mittellehre). Die Diätetik achtet auf die sittliche Umgebung, auf die Gesellschaft, die Mässigkeit und Beschäftigung des Kindes; die Disciplin unterstützt den Zögling durch Furcht, Ehrfurcht und Liebe; die Tugendmittellehre bietet die Sympathie und Phantasie dem Zögling als Mittel dar.

Sobald das Bewusstsein im Kinde genug geweckt ist, so muss der Erzieher in der nun folgenden Lernzeit nur darauf ausgehen, das geistige Vermögen des Zöglings dahin zu unterstützen, damit er die Kenntniss des wahren Lebens ergreife und sich nach derselben bestimme. Diese Kenntniss bietet aber nur das Christenthum, dessen Kern die Erlösungsthatsache ist und welche unsre geistige Wiedergeburt bewirken soll. Das wirksamste Mittel hierzu ist das Beispiel, das sich darstellt in der Religion athmenden Rede, in dem Gebet, in der Achtung gegen den Kultus, in der Opferung seiner selbst, für Wahrheit und Glaube.

So vorbereitet tritt der Schüler in das Berufsleben über oder bereitet sich noch in höheren Schulen zu seinem erwählten Berufe vor.

Um den Begriff der **Erziehungskunst** festzustellen, müssen wir zunächst im allgemeinen den Begriff der Kunst entwickeln. Kunst subjektiv genommen ist das Vermögen, die harmonische Mannigfaltigkeit einer Idee in ihrer Einheit objektiv darzustellen. Der Geist an sich oder der unendliche Geist kann nur ein Kunstprodukt liefern, sowie er nur eine Idee von sich hat, und sich nur in einem Objekt offenbaren und darstellen kann. Dieses Produkt ist die Welt. An dem Kunstprodukt lassen sich in der Betrachtung drei Hauptmerkmale unterscheiden, nämlich die Wahrheit, die Gerechtigkeit und die Liebe. Dem endlichen Geist, welcher in aller Beziehung das Ebenbild des Göttlichen ist, ist nun auch das Kunstvermögen eingeboren, allein nothwendiger Weise in unendlicher Abstufung. Es muss daher die endliche Kunst auf denselben Bedingungen beruhen wie die göttliche, nämlich auf Wahrheit, Gerechtigkeit und Liebe.

In Bezug auf die Wahrheit muss der Künstler vor allem von seinem beabsichtigten Produkt die lebendige Idee vor Augen haben; in Bezug auf die Gerechtigkeit muss er auf die genauste Harmonie des Mannigfaltigen bedacht sein, und in Bezug auf die Liebe muss

reines Wohlgefallen an seinem Produkt seine producirende Thätigkeit in Schwung setzen und darin unterhalten, oder er muss von Liebe beseelt sein und durch sie seinem Produkt das Leben einhauchen.

Die Erziehungskunst ist nun das Vermögen, den Menschen in der harmonischen Entwicklung seiner Anlagen mit so angemessenen Einwirkungen aus reinem Interesse zu unterstützen, dass in den Jahren der Reifheit das seiner Bestimmung entsprechende Individuum herauskommt. Die Wahrheit wird von der Erziehungskunst bewiesen in der richtigen Auffassung des Zöglings mit der seiner Individualität entsprechenden Bestimmung; die Gerechtigkeit in der allseitigen Berechnung der angemessenen Einwirkung, und die Liebe in der religiösen Hingebung an denjenigen, den sie zur Bildung übernimmt.

Der ersten dieser drei Kunstbedingungen sind förderlich die Kenntniss des Menschen, die Kenntniss der Menschen und die Kenntniss des Kindes; der zweiten Scharfsicht und Scharfsinn, um die äusseren Verhältnisse des Lebens zu seinem Zwecke zu benützen; der dritten besonders die ästhetische Bildung, und zwar vorzüglich durch Dichtkunst und Musik.

Der Mensch soll sein Leben in Gott durch sich selbst führen, das ist seine Bestimmung. Die wesentliche Forderung, das Leben durch sich selbst zu führen, beruht demnach hauptsächlich auf der Kenntniss der Form des divinen Lebens und der Bedingungen, dieses Leben zu leben, ferner aber auf der Selbstbestimmung, in der Kenntniss zu leben. In dem Menschen liegt nothwendig sowohl das Vermögen, diese Kenntniss sich zu erwerben, als das Vermögen, sich danach zu bestimmen. Allein beide Vermögen können nach dem Gesetze des Werdens nur allmälig sich entwickeln und erstarken. Eine Unterstützung ist ihm dabei unbedingt nothwendig. In der Belehrung erstreckt sich diese Unterstützung auf die Beförderung der durch sich selbst zu erwerbenden Kenntniss, in der Erziehung im strengeren Sinne auf die Erregung der Kraft, sich selbst zu bestimmen.

Bei der Menschenerziehung ist freilich die Belehrung die hauptsächlichste Einwirkung auf den Menschen, da sie denselben ganz in Anspruch nehmen und durch ihre Lebendigkeit auch der Willenskraft allen Schwung geben kann; allein als die vorzüglichste Leiterin des menschlichen Geschlechts muss sie auch die Grundsätze der Erziehung unver-

rückt im Auge haben, oder mit andern Worten: die Menschenbelehrung muss erziehend sein. Wir könnten daher sagen: die Erziehung ist eine stumme Belehrung, die Belehrung eine beredte Erzieherin.

Wie die Erziehung, so muss auch die Belehrung, um sicher darein zu gehen, auf einem bestimmten Wissen ihres Strebens beruhen. Wird dieses bestimmte Wissen objektiv dargestellt, so erscheint es als eine Lehre von der Menschenbelehrung, d. h. als **Didaktik.**

Die Didaktik muss, wenn sie als Lehre sich darstellen will, vor allem den wahren Begriff von der Menschenbelehrung aufstellen. Diese bezieht sich auf die gesammte Kenntniss des menschlichen Lebens, oder auf das gesammte menschliche Wissen in Bezug auf ein divines Leben. Doch haben wir nicht nur auf den Umfang des Gebiets der Menschenbelehrung zu sehen, sondern hauptsächlich auf den Zweck, welcher die Beförderung des divinen Lebens ist.

Die Menschenbelehrung oder Unterrichtslehre muss, wenn sie ihren Zweck erreichen soll, eine Wissenschaft im strengsten Sinne sein, zumal der Mensch, um Mensch zu sein, das vollständige Wissen seines Lebens erhalten muss. Die Unterrichtslehre als Wissenschaft muss die zwei Hauptpunkte gründlich durchführen und bestimmen; erstens: worin soll oder muss der Mensch Unterricht erhalten, und zweitens: in welcher Art und Weise muss der Unterricht ertheilt werden, damit er ein wahrer und zweckmässiger Menschenunterricht werde? Die Unterrichtswissenschaft zerfällt also in die zwei Haupttheile: I. vom Unterrichtsstoff, und II. von der Unterrichtsweise.

I. Vom **Unterrichtsstoff.**

In Bezug auf die Lehrpläne sind folgende Grundsätze maassgebend:

Erster Grundsatz. Der Unterrichtsstoff muss für alle Menschen ein und derselbe sein; denn jeder Mensch hat, um Mensch zu sein, im allgemeinen eine und dieselbe Kenntniss nöthig, und diese darf ihm ebenso wenig vorenthalten als verkürzt werden.

Zweiter Grundsatz. Wenn demnach die dem Menschen für sein menschliches Leben nöthige Kenntniss im allgemeinen eine und dieselbe ist, so muss sie aber auch unläugbar bestimmt werden können und bestimmt sein; denn sonst wäre die Forderung, menschlich oder in seiner Kenntniss zu leben, ein Widerspruch.

Dritter Grundsatz. Die dem Menschen im allgemeinen nöthige

Kenntniss ist die Kenntniss seines Verhältnisses zur Natur und zur Gottheit. Die Gegenstände der allgemeinen Menschenkenntniss, und folglich des Menschenunterrichts sind also drei: die Natur, Gott, und der Mensch in der Mitte.

Vierter Grundsatz. Jeder dieser drei Hauptgegenstände des menschlichen Unterrichts muss aber auch in seinem Umfange vollständig genommen werden. Eine solche genaue und bestimmte Auseinandersetzung des Inhalts oder des Umfanges eines jeden Gegenstandes der Menschenbelehrung ist ein Lehrplan.

Fünfter Grundsatz. Auch der allgemeine Lehrplan muss unbezweifelt bestimmt sein.

Die Gesammtkenntniss des Menschenlebens ist eine zwiefache, nämlich eine reale und eine ideale. Desshalb nimmt die Kenntniss der Natur und des Menschen die eine, nämlich die reale Seite, und die Kenntniss der divinen Lebensform die ideale Seite des Lehrplans ein. Da jedoch die Grenze zwischen beiden keine starre ist, so müssen wir sowohl bei der Natur als bei dem Menschen die reale und ideale Ansicht herausheben, um den bestimmten Umfang des Lehrgegenstandes zu erhalten. Bei der Natur haben wir zu betrachten, was sie giebt (das Reale) und wie sie wirkt (das Ideale der Naturerkenntniss); bei dem Menschen, wie er sich körperlich darstellt (das Reale) und wie er von innen heraus handelt (das Ideale der Menschenkenntniss).

Die Form des göttlichen Seins ist zwar ein Ideales an und für sich; allein in wiefern sie sich offenbart, lässt sie auch eine reale Ansicht zu. Das göttliche Wesen offenbart sich in der Natur und hat von dieser Ansicht aus ebenfalls eine ideale und reale Seite. Jene ist die Idee der Schöpfung, und in dieser Beziehung stellt sich die göttliche Form als Wahrheit dar. Diese ist die richtige und harmonische Austheilung der Kräfte unter den Kreaturen, und stellt sich als Allgerechtigkeit dar. Das göttliche Wesen offenbart sich in dem Menschen durch den Geist, und gewährt auch hier zwei Seiten zur Anschauung: die innere Stimmung des Geistes in Bezug auf die Schöpfung (rein ideale Seite), und diese erweist sich als Liebe; dann das in der Wahrheit, Gerechtigkeit und Liebe erzeugte Geisteswerk (ideal reale Seite), und stellt die Form als Allschönheit dar.

Nach dieser Entwicklung hat nun der allgemeine Lehrplan folgende unerlässliche Gegenstände:

I. Reale Seite.

A. Naturlehre.

a. Naturbeschreibung,
b. Naturkunde.

B. Menschenlehre.

a. Körperlehre,
b. Seelenlehre oder Geisteslehre.

II. Ideale Seite.

A. Lehre der allgemeinen und ewigen Wahrheit zur Erzielung der menschlichen Wahrhaftigkeit.

B. Lehre von der Gerechtigkeit des äusseren nothwendigen Handelns zur Erzielung der Bürgertugend.

C. Lehre von der Liebe zur Erzielung der heiligen inneren Gesinnung.

D. Lehre von der himmlischen Schönheit zur Erzielung der erwünschten Form des menschlichen Seins und ihrer Darstellung im Leben zur Beseligung des allgemeinen Menschenlebens.

Der Mensch soll die Natur in dem kennen lernen, was sie giebt und wie sie wirkt; da sie aber nicht alles in jedem Gebiet der Erde giebt und auch nicht in jedem auf gleiche Weise wirkt, so bilden Geographie und Mathematik unentbehrliche Hülfskenntnisse, ebenso noch die Geschichte und die Sprache.

Sechster Grundsatz. Der allgemeine Lehrplan für den divinen Lebensunterricht muss wie der Erziehungsplan sich in zwei Pläne für zwei Hauptstände der Menschheit theilen.

Eine Modifikation der allgemeinen menschlichen Lebenskenntniss muss nothwendig durch die Zwecke der Stände geboten sein, indem der eine Stand, der Adel, die Sorge für die ideellen Lebensbedürfnisse zu seinem Berufe hat, der andere aber, das Volk, sich mit der Sorge für die materiellen Lebensbedürfnisse befasst. Jeder dieser Stände kann zwar keine der allgemeinen Kenntnisse entbehren, muss sie jedoch in seiner zum Standeszweck erforderlichen eigenthümlichen Art und Weise auffassen.

Hieraus ergeben sich die nothwendigen Modifikationen des allgemeinen Lehrplans für den Adel und für das Volk.

I. Lehrplan für den Stand des Adels.

A. Reale Seite.

I. Natur:

Naturphilosophie, Physik mit Mathematik.

II. Mensch:

Physiologie, Psychologie, Völker- und Weltgeschichte.

B. Ideale Seite.

a. Wahrheit: Religionsphilosophie.

b. Gerechtigkeit: Rechts- und Staatslehre.

c. Liebe: Ethik oder Moralphilosophie.

d. Schönheit: Aesthetik.

II. Lehrplan für das Volk.

A. Reale Seite.

I. Natur. Der Mensch vom Stande des Volkes hat sich mit dem, was die Natur giebt, unmittelbar zu befassen; ihm ist daher die umfassende materielle Kenntniss der Einzelheiten nothwendig. Der Lehrplan für das Volk muss demnach enthalten: Naturbeschreibung mit den praktischen Beziehungen, nämlich auf Landwirthschaft und Gewerbslehre sowie auch Produktengeographie. Der Mensch vom Volke bedarf auch eben sowohl eine Kenntniss von den Wirkungen der Natur, wie der vom höheren Stande; allein auch diese Kenntniss muss sich zunächst auf sein Berufsleben beziehen. Da ihm eine Naturerscheinungslehre in Beziehung auf sein diätetisches Verhalten im Leben und in Beziehung auf die Behandlung der Geschäfte seines Berufes genügt, so muss diese Lehre verbunden werden mit Diätetik, Land-, Haus-, Wirthschafts- und Gewerbslehre. Zur Vervollständigung dieser Lehren ist noch die Kenntniss der physischen Geographie, der Arithmetik und Geometrie nothwendig.

II. Mensch. Das Leben des Volkes fordert erstens eine Kenntniss des Menschen in diätetischer und gymnastischer Beziehung wegen des Umgangs mit der materiellen Seite der Natur, und zweitens eine moralisch-psychologische zur Erkenntniss des Wesens der Tugend. Der Lehrplan des Volkes nimmt demnach auf: eine Körperlehre mit Diätetik und Gymnastik, und eine Seelenlehre in Bezug auf die moralischen Anlagen und den Hindernissen ihrer Wirksamkeit. Hülfsmittel von beiden sind Vaterlandsgeschichte und allgemeine Weltgeschichte.

B. Ideale Seite.

a. in Bezug auf Wahrheit: Positive Glaubenslehre. Was bist du? was sollst du sein? was wirst du sein? was ist die Welt dir gegenüber? wie verhalten wir uns beide zu dem Urwesen?

b. Gerechtigkeit: Gesetz- und Verfassungslehre.

c. Liebe: Religiöse Pflichtenlehre oder Christenthum.

d. Schönheit: für die religiöse Erbauung in der Kirche mit praktischer Uebung in der Kunst der Zeichnung und Musik. Wohlanständigkeitslehre für den Umgang in der Welt.

Weil der Mensch sich nach dem allgemeinen Gesetz des Werdens nur allmälig entwickelt, so muss wegen dieser allmäligen Entwicklung der Lehrplan auch eine immerfort entsprechende Steigerung erhalten, folglich zu einem Unterrichtsplan umgeformt werden. Bedenkt man, dass das menschliche Leben als geistiges Wesen durchaus nach der dreifachen Stufenfolge, Anschauung, Vorstellung oder Begriff und Urtheil sich entwickle, und verbindet mit dieser Voraussetzung auch noch die Erfahrung in der Geschichte der menschlichen Entwicklung, dass die Entwicklungsperioden in der Regel ein Biennium umfassen, so ergeben sich hieraus leicht allgemeine Grundsätze für den Unterrichtsplan.

Der Elementarunterricht theilt sich nämlich hiernach in drei Hauptklassen, und zwar nach drei Biennien. Im ersten Biennium muss die Kenntniss vom Leben errungen werden, in wiefern das Leben noch im Kreise der Anschauung sich bewegt. Dieser Kreis schliesst bekanntlich das Leben in der Familie und das in der Gemeinde in sich. Im zweiten Biennium muss der Schüler die Kenntniss des Lebens von den Kreisen auffassen, von deren Inhalt er sich nach der Analogie mit seinen bisherigen Kenntnissen einen Begriff bilden kann. Auch dieser Unterrichtskreis hat zwei Hauptstufen; nämlich die eine umfasst die Kenntniss des Vaterlandes, und die andere die Kenntniss des Auslandes. Im dritten Biennium muss der Unterricht hauptsächlich mit dem Urtheilsvermögen aufgefasst werden. Um zu dieser elementarischen Bildungsvollendung zu gelangen, muss der Unterricht auch hier zwei Stufen anlegen: die erste, in welcher der Schüler das Verhältniss der Menschen zur Menschheit, Natur und Gottheit

durch die Kenntniss der Welttheile betrachten lernt, und die zweite, in welcher er nun zur Betrachtung der Erde und des Universums zu der alles umfassenden Kenntniss Gottes im Verhältniss zu dem Menschengeschlecht gelangt.

Auf dieser Grundlage bauen sodann die höheren Schulen weiter.

II. Von der wahren Unterrichtsweise.

Während das Lehren das thätige Bestreben eines Gelehrten ist, dem Andern mittelst der Sprache die Kenntnisse beizubringen, welche er bei ihm noch vermisst, so ist das Unterrichten das thätige Bestreben eines Unterrichteten, den noch Ununterrichteten anzuregen und zu reizen, die ihm noch fehlende Kenntniss sich durch **eigene Seelenthätigkeit** selbst zu verschaffen, und ihn in dem Bestreben danach zweckmässig zu unterstützen. Es entsteht nun die wichtige Frage: kann der Mensch bloss durch Unterricht die ihm nöthigen Kenntnisse des Lebens sich verschaffen, und auf welche Weise kann ein solches Unterrichten vor sich gehen? Es ist also zu betrachten: 1. die wahre Unterrichtsweise, 2. die Unterrichtsmethode, 3. die Unterrichtskunst.

1. Die wahre Unterrichtsweise.

Erster Grundsatz. Was der Mensch als solcher oder zu seiner Bestimmung zu wissen nothwendig hat, ist er fähig, aus sich selbst zu erkennen. — Denn die Menschenbestimmung fordert, er soll sein Sein durch sich selbst begründen. Hat nun Gott dem Menschen diese Bestimmung gegeben, so muss er ihn auch mit dem Vermögen dazu versehen haben. Dieses Vermögen muss vor allem das sein, die Bedingungen des Seins durch sich zu erkennen; also muss der Mensch sich die Kenntniss durch sich und aus sich selbst verschaffen.

Zweiter Grundsatz. Der Mensch muss sich die zu seiner Bestimmung nothwendige Kenntniss selbst verschaffen. Soll nämlich der Mensch seiner Bestimmung, sein Sein durch sich in Gott zu begründen, Genüge leisten, so muss er auch selbst die dazu erforderliche Kenntniss sich verschaffen, und nur in wiefern er sich die Kenntniss selbst verschafft und durch die und in der Kenntniss lebt, ist er Mensch im wahren Sinne. — Die zur menschlichen Bestimmung nothwendigen Kenntnisse sind zweifacher Art, nämlich rein unmittelbar innere, die

durch innere Anschauung oder durch die Auffassung des Selbstbewusstseins gewonnen werden, oder mittelbar innere Kenntnisse, wozu der Stoff von aussen gegeben wird. Da auch bei diesen der Stoff nur dem Anschauungsvermögen näher gerückt wird, so können beide Arten von Kenntnissen nicht weiter gelehrt werden.

Dritter Grundsatz. Der Mensch erwirbt sich auch nothwendiger Weise die ihm wissensnöthigen Kenntnisse selbst. — Denn der Lebenstrieb ist jedem Lebendigen mit der Kraft eingeboren, dass er von selbst nach allem dem strebt, was zu seiner Befriedigung nothwendig ist. Dieses aber muss als solches, nämlich zum Leben nothwendig erkannt sein. Daher ist im Menschen der Lebenstrieb nothwendiger Weise auch ein Erkenntnisstrieb, der, wie der Lebenstrieb an und für sich auch nach Kenntnissen dessen, was ihm nothwendig ist, strebt.

Vierter Grundsatz. Der Mensch kann und muss sich zwar die nothwendigen Lebenskenntnisse selbst erwerben; allein für sich und ohne äussere Beihülfe wird er sie sich niemals vollständig erwerben. — Wegen des Sündenfalles bedarf nämlich der Mensch einer Offenbarung, dann aber auch einer Beihülfe von aussen, damit sein Erkenntnisstrieb die divine Richtung erhalte, und er in Stand gesetzt werde, seine gesammte Lebenskenntniss vollständig zu erhalten.

Fünfter Grundsatz. Auch in der Kenntniss des physischen und bürgerlichen Lebens kann der Mensch für sich kaum und höchst schwer zur Vollkommenheit voranschreiten. — Denn die meisten Menschen treibt nur das Bedürfniss zum Erwerb von Kenntnissen, zumal er mit Mühe und Anstrengung verbunden ist. Ausserdem aber hindert ihn noch der Umstand, dass er erst des zu suchenden Ziels ansichtig werden und die Schritte dazu bemessen muss.

Sechster Grundsatz. Wenn der Mensch in dem Erwerb seiner Lebenskenntnisse auch nothwendig einer äusseren Beihülfe bedarf, so kann sich diese ausser der faktischen göttlichen Offenbarung nicht weiter erstrecken, als auf die Anregung, Richtung und Unterstützung des Erkenntnisstriebes. —

Siebenter Grundsatz. Wenn die Unterstützung eines nach Kenntniss strebenden Menschen darin bestehen muss, dass der Lehrer dem Erkenntnisstrieb die wahre Richtung giebt, so muss seine Einwirkung darauf so angelegt sein, dass der Mensch immer mehr die wahre

Kenntniss des Menschenlebens d. i. des Lebens in Gott erhalte. — Es muss der Lehrer desshalb bestrebt sein, dass der Schüler von jeder Kenntniss, zu deren Erlangung er ihm behüflich wird, die Beziehung zum Leben auffasse, und sich eben durch dieses Auffassen die für sein Leben nothwendige intensive Bildung gebe.

Achter Grundsatz. Der allgemeine Menschenlehrer muss bei seinem Amte stets das Hauptziel alles Menschenunterrichts vor Augen haben. —

Neunter Grundsatz. Der allgemeine Menschenunterricht muss ein Lebensunterricht sein, d. h. in jedem Moment darauf abzielen, dass der Mensch den Begriff vom wahren Menschenleben gewinne. —

Zehnter Grundsatz. Wenn der Schüler den Begriff von dem wahren Menschenleben in Gott gewinnen soll, so muss ihm das Leben in der Gemeinschaft vor Augen gehalten werden, damit er sein Leben in dieser und zuletzt die Menschheit in Gott finde und darum das Reich Gottes schaue. —

Elfter Grundsatz. Wenn der Mensch mittelst des Unterrichts eine vollkommene Kenntniss vom wahren Menschenleben gewinnen soll, so muss der Unterricht es darauf anlegen, dass in dem Schüler sich einerseits eine Vorstellung an die andere reihe, und andrerseits ununterbrochen sich eine Vorstellung aus der andern entwickle. —

Zwölfter Grundsatz. Aller Unterricht kann nur eine Fortsetzung des früheren, natürlichen Selbstunterrichts des Schülers sein. —

Dreizehnter Grundsatz. Aller Unterricht muss aus dem und für das Leben sein. —

Vierzehnter Grundsatz. Der Unterricht muss durchaus lebendig sein. —

Funfzehnter Grundsatz. Wenn der Unterricht für's Leben seinen Zweck vollkommen erreichen soll, so muss er nicht bloss Kenntnisse entwickeln und somit dem Menschen sie aneignen, sondern es zugleich auch darauf anlegen, dass der Mensch in den Stand gesetzt wird, seine Kenntnisse einst für das Leben anzuwenden. —

Die wahre Unterrichtsweise ist demnach das auf das Erkenntnissvermögen des Menschen mit liebevoller Lebendigkeit einwir-

kende Bestreben, vermöge welchem derselbe unnachlässig angeregt und unterstützt wird, seine Kenntniss des Lebens in Gott und der Gemeinschaft zu erweitern und zur fruchtvollen Klarheit für's wahre Leben zu erheben. Die wahre Unterrichtsweise ist und kann nur eine allgemeine sein, denn ihr Verfahren ist auf das dem Menschen nothwendige Wissen, auf den Zweck dieses Wissens und auf die Natur des dazu erforderlichen menschlichen Vermögens selbst gegründet. Nun ist aber das dem Menschen als solchem nothwendige Wissen sowie der Zweck desselben nur eines, aber auch das dazu erforderliche Kenntnissvermögen in seiner Natur nur eines; es kann also im Grunde nicht mehrere oder verschiedene Unterrichtsweisen der Menschen geben. Aber wenn wir die Anwendung dieser Unterrichtsweise auf die zu unterrichtenden Individuen zur Beobachtung nehmen, so ergiebt sich eine nothwendige Modifikation derselben.

Soll nun eine Unterrichtslehre vollkommen sein, so muss sie auch die Modifikationen der Unterrichtsweise in der Anwendung auf die zu unterrichtenden Individuen bestimmen. Wir nennen diese Modifikation Methode.

2. Die Unterrichtsmethode.

Wenn auch die Methode wie die Menschenerziehung individuell und darum unendlich mannigfaltig sein muss[1], so müssen doch die Bedingungen der Modifikation für gewisse Voraussetzungen der Schüler bestimmt werden können, und unter dieser Annahme erhalten wir bedingt allgemeine Bestimmungen für die Anwendung einer Unterrichtsmethode.

Die Unterrichtsmethode ist in Bezug auf das menschliche Wissen, auf die dazu erforderlichen menschlichen Anlagen und den Zweck des Wissens im Grunde ebenso eine und allgemeine wie die Unterrichtsweise.

1. Die Unterrichtsmethode muss demnach erstens die gesammte menschliche Lebenskenntniss umfassen. Es giebt also keine besonderen Unterrichtsmethoden für besondere Lehrgegenstände; im Gegentheil, wenn die Art und Weise, einen Gegenstand zu lehren, nicht unter die Grundsätze der allgemeinen Unterrichtsweise aufgenommen werden kann, oder nicht aus der allgemeinen Unterrichtsmethode hervorgeht, so ist es eine fehlerhafte Lehrmanier.

2. Die Unterrichtsmethode, welche bei was immer für einem Lehrgegenstand angewendet wird, muss auch durch die Grundsätze in Bezug auf das Erkenntnissvermögen bestimmt werden. Die Unterrichtsmethode, welche demnach den Selbstunterricht des Schülers ausser Acht lässt, ist eine grundheillose Unterrichtsmanier.

3. Die Unterrichtsmethode, welche bei was immer für einem Lehrgegenstand angewendet wird, muss sich durchaus auf den Zweck des Unterrichts, das wahre Menschenleben in der Gemeinschaft, beziehen. Eine Unterrichtsweise, welche sich lediglich auf die leichtere Erkenntniss des Lehrgegenstandes bezieht, ist eine sehr unnütze Lehrmanier.

Dies sind die drei Prüfsteine der Unterrichtsmethode, und zwar die unverwerflichen Prüfsteine. Die besonderen Klassenmethoden ergeben sich hieraus leicht.

3. Die Unterrichtskunst.

Die Unterrichtskunst ist die Geschicklichkeit des Lehrers, auf die Entwicklung des Erkenntnissvermögens eines Individuums mit der Erregung und Unterstützung einzuwirken, dass dasselbe sich durch sich selbst die wahre Lebenskenntniss verschaffe und sich dafür auch bestimme.

Sie fordert daher wie die Erziehungskunst folgende wesentliche Bedingungen:

a. Kenntniss der menschlichen Lebensbestimmung;
b. Kenntniss des menschlichen Erkenntnissvermögens;
c. Kenntniss der Art und Weise auf dasselbe einzuwirken zu dem gedachten Zweck.
d. Aber als das Hauptsächlichste einen solchen schnellen und scharfen Blick in die individuelle Natur eines Schülers und eine solche Kraft, die entfaltete Kenntniss zu beleben, dass sich auch das Gemüth des Schülers für die Kenntniss bestimmt. —

Eintheilung.

Erster Theil.

Die Erziehungslehre.

Einleitung.

1. Begriff vom Menschen.

2. Welches ist das der menschlichen Natur entsprechende Leben?
3. Entstehung der doktrinellen Pädagogik.
4. Die Wissenschaft der Pädagogik ist unabweisliches Bedürfniss.
5. Oberster Grundsatz.

I. Theil. Von der Erziehungswissenschaft.

Erstes Hauptstück: Vom Ziele der Menschenerziehung im allgemeinen.

Zweites Hauptstück: Vom Christenthum als Ziel der Menschenerziehung.

Drittes Hauptstück: Das oberste Ziel der Menschenerziehung in seinen verschiedenen Beziehungen, oder: Von den vier Haupterziehungsarten.

Viertes Hauptstück: Die Erziehung in dem und für das Christenthum durch den lebendigen Glauben an Christus.

Fünftes Hauptstück: Das Ziel der christlichen Erziehung ist das Gemeindeleben.

Sechstes Hauptstück: Das alles umfassende Ziel der Menschenerziehung ist ein Gemeindeleben in der Kirche.

Siebentes Hauptstück: Von der Ständeerziehung.

II. Theil. Ueber die Art und Weise der wahren Menschenerziehung.

Einleitung.

Erste Betrachtung: Die menschlichen Altersperioden.

Zweite Betrachtung: Ueber die Erziehungsweise im allgemeinen.

Dritte Betrachtung: Ueber die Modifikation der Erziehungsart und Weise, und über die Bedingungen der Ausführung.

Vierte Betrachtung: Ueber die Erziehungskunst,

Zweiter Theil.
Die Unterrichtslehre.

Einleitung. Das Verhältniss der Menschenerziehung zur Menschenbelehrung.

I. Theil. Vom Stoff des Unterrichts.
Erstes Hauptstück: Von den Lehrplänen.
Zweites Hauptstück: Von den Unterrichtsplänen.

II. Theil. Von der Unterrichtsweise.
Einleitung. Unterschied zwischen Unterrichten und Lehren.
Erste Betrachtung: Ueber die wahre Unterrichtsweise (15 Grundsätze).
Die Unterrichtsmethoden im allgemeinen.
1. Die Unterrichtsmethode für das Volk.
2. Die Unterrichtsmethode für die Studienschulen.
Zweite Betrachtung: Die Unterrichtskunst. —

---

§ 18.

Schleiermacher.

Das Identitätssystem Schelling's musste in seinen Konsequenzen nothwendig zum Ueberwiegen des einen Faktors des Absoluten, nämlich der Natur, führen und so den Indifferenzpunkt im Absoluten verrücken, wogegen **Schleiermacher** (1768—1834) beiden Faktoren gerecht zu werden suchte, indem er das Ideale und Reale, Denken und Sein sich in dem Absoluten zur völligen Einheit verschmelzen liess.

Die Einheit der Anschauung und des Gefühls, des Wissens und des Handelns, ergiebt sich ihm aus dem Werden des Bewusstseins von einem bestimmten Gegenstand. Wenn wir ein Bild von irgend einem Gegenstande aufnehmen, so finden wir damit ein Erregt- und Bestimmtsein unsrer selbst durch den Gegenstand verbunden, welches eben unser Dasein zu einem besondern Moment bildet. Je bestimmter unser Bild sich auszeichnet, je mehr wir auf diese Weise der Gegenstand werden, um desto mehr verlieren wir uns selbst. Aber eben weil wir das Uebergewicht von jenem und das Zurücktreten von diesem in seinem Werden verfolgen können,

so müssen jenes und dieses eins und gleich gewesen sein in dem ersten ursprünglichen Moment, der uns entgangen ist. Um aber die ersten Spuren dieses Bewusstseins zu erfassen, ist zu erwägen, was jeder Akt unsres Lebens ohne Unterschied von andern in sich selbst ist. Er ist unmöglich etwas Anderes, als das Ganze auch ist, jedoch nur als Akt, als Moment, also ein Werden eines Seins für sich und ein Werden eines Seins im Ganzen, beides zugleich; ein Streben, in das Ganze zurückzukehren und ein Streben, für sich zu bestehen, beides zugleich. So ist das ganze Leben ein solches im Ganzen seiendes Fürsichsein. Im Ganzen sind wir durch die Sinne, und für uns sind wir durch die Einheit unsres Selbstbewusstseins, die wir zunächst in der Empfindung haben, in dem vergleichbaren Wechsel ihres Mehr und Weniger. Nur beide zusammen bilden jeden Akt des Lebens, indem wir Sinn werden und das Ganze Gegenstand. Dieses Ineinandergeflossen- und Einsgewordensein von Sinn und Gegenstand, ehe noch jedes an seinen Ort zurückkehrt und der Gegenstand, wieder losgerissen vom Sinn, uns zur Anschauung wird und wir selbst, wieder losgerissen vom Gegenstand, uns zum Gefühl werden, dieser Moment, das ist die heilige Vermählung des Universums mit der fleischgewordenen Vernunft zu schaffender zeugender Umarmung.

Wie es sich nun auf der einen Seite mit der Anschauung und dem Gefühl verhält, so auch auf der andern mit dem Wissen, als jene beiden unter sich begreifend, und mit dem Handeln; denn dies sind die Gegensätze, durch deren beständiges Spiel und wechselseitige Erregung unser Leben sich in der Zeit ausdehnt und Haltung gewinnt. Nämlich eins von beiden ist immer schon von Anfang an unser Einswerdenwollen mit dem Universum durch einen Gegenstand: entweder überwiegende Gewalt der Gegenstände über uns, dass sie uns in den Kreis ihres Daseins hineinziehen wollen, indem sie selbst, gedeihe es uns nun zur Anschauung oder zum Gefühl, in uns hineintreten, ein Wissen wird es immer; oder überwiegende Gewalt von unsrer Seite, dass wir ihnen unser Dasein einprägen und uns in sie einbilden wollen, was wir eben handeln nennen. Eins muss das Andere

erregen, und nur im Wechsel von Wissen und Handeln kann unser Leben bestehen. So also sind Erkennen, Gefühl und Handeln, obwohl einerlei, doch unzertrennlich.

Alle jene Momente, worin wir über die Dinge Gewalt ausüben und uns selbst in ihnen abdrücken, machen unser praktisches oder im engern Sinne sittliches Leben aus. Und wiederum jene beschaulichen, worin die Dinge ihr Dasein in uns hervorbringen als Anschauung, diese Momente nennen wir unser wissenschaftliches Leben. Beiden reiht sich als Drittes unser Gefühlsleben an.

Das gesammte Gebiet der Wissenschaften zerfällt demnach in zwei Hauptgruppen, von denen die eine die Natur der Dinge beschreibt, oder wenigstens die Vorstellungen des Menschen von den Dingen, und was die Welt als ihre Gesammtheit für ihn sein und wie er sie finden muss. Mögen wir diese Wissenschaft Physik oder Metaphysik mit einem Namen, oder wiederum getheilt mit zweien, nennen. Die andere Wissenschaft aber lehrt umgekehrt, was der Mensch für die Welt sein und darin thun soll; dies die Ethik oder Pflichtenlehre oder praktische Philosophie.

Neben der Wissenschaft und Praxis behauptet drittens noch die Frömmigkeit ihr eigenes Gebiet und ihren eigenen Charakter dadurch, dass sie aus dem der Wissenschaft sowohl als aus dem der Praxis gänzlich herausgeht, und indem sie sich neben beide hinstellt, wird erst das gemeinschaftliche Feld vollkommen ausgefüllt und die menschliche Natur von dieser Seite vollendet. Sie zeigt sich daher als das nothwendige und unentbehrliche Dritte zu jenen beiden, als ihr natürliches Gegenstück, nicht geringer an Würde und Herrlichkeit als sie.

Die von Schleiermacher behauptete Erkennbarkeit der Naturobjekte setzt nothwendig die Annahme der Realität von Raum und Zeit als Existenzformen der Dinge selber voraus. Denn nimmt man mit Kant an, dass Raum und Zeit nur die beiden nothwendigen Formen unsrer Sinnlichkeit, nur subjektive Bedingungen unsrer Wahrnehmung sind

und nicht den Dingen selber anhaften, so sind die in der Wahrnehmung gewonnenen Abbilder der Objekte wesentlich auch nur Produkte unsres eigenen Denkens, und das Ding an sich bleibt in seiner Transscendenz, wie Kant durchaus konsequent behauptet, für uns völlig unerkennbar. Sind dagegen Raum und Zeit Existenzformen der Dinge selber, so erfassen wir in der Erkenntniss auch das Erkenntnissobjekt selber.

Aus der Verschiedenheit dieser Ansichten folgt unmittelbar eine Divergenz in Betreff der menschlichen Freiheit. Indem nämlich Kant die Idealität des Raumes und der Zeit als blosse Formen sinnlicher Anschauung, als blosse Vorstellungsart, die dem Subjekte als zur Sinnenwelt gehörig eigen ist, lehrte und dieselben lediglich auf die Erscheinungen beschränkte, so rettete er dadurch der intelligiblen Natur des Menschen als eines Dinges an sich (Noumenon) die transscendentale Freiheit desselben. Sind dagegen Raum und Zeit Existenzformen der Dinge an sich, so ist auch der Mensch als Ding an sich sowohl seiner sinnlichen wie auch seiner intelligiblen Natur nach denselben unterworfen, d. h. eben der Kausalität durch Naturnothwendigkeit, wodurch aber die Kausalität durch Freiheit ausgeschlossen wird.

Und in der That vermag Schleiermacher auch nicht, dem Menschen eine absolute Freiheit zu retten, sondern vindicirt ihm dem absoluten Abhängigkeitsgefühl gegenüber nur eine bedingte Freiheit. Er geht hierbei vom Selbstbewusstsein aus.

In keinem wirklichen Selbstbewusstsein nämlich sind wir uns unsres Selbst an und für sich, wie es immer dasselbe ist, allein bewusst, sondern immer zugleich einer wechselnden Bestimmtheit desselben. Das Ich an sich kann gegenständlich vorgestellt werden; aber jedes Selbstbewusstsein ist zugleich das eines veränderlichen Soseins. Hierin liegt aber schon, dass das Veränderliche nicht aus dem sich selbst Gleichen allein hervorgeht, in welchem Falle es nicht von ihm zu unterscheiden wäre. In jedem Selbstbewusstsein sind also zwei Elemente, ein Sichselbstsetzen und ein Sich-

selbstnichtsogesetzthaben, oder ein Sein und ein Irgendwiegewordensein; das eine Element drückt also das Sein des Subjekts für sich, das andere sein Zusammensein mit anderem aus.

Diesen zwei Elementen, wie sie im zeitlichen Selbstbewusstsein zusammen sind, entsprechen nun in dem Subjekt dessen Empfänglichkeit (Receptivität) und Selbstthätigkeit (Spontaneität). Das Gemeinsame aller derjenigen Bestimmtheiten des Selbstbewusstseins, welche überwiegend ein Irgendwohergetroffensein der Empfänglichkeit aussagen, ist, dass wir uns als abhängig fühlen. Umgekehrt ist das Gemeinsame in allen denjenigen, welche überwiegend regsame Selbstthätigkeit aussagen, das Freiheitsgefühl. Denken wir uns nun Abhängigkeitsgefühl und Freiheitsgefühl in dem Sinne als eines, dass nicht nur das Subjekt, sondern auch das mitgesetzte Andere in beiden dasselbige ist, so ist dann das aus beiden zusammengesetzte Gesammtselbstbewusstsein das der Wechselwirkung des Subjekts mit dem mitgesetzten Anderen, d. h. der Welt. Demnach ist unser Selbstbewusstsein als Bewusstsein unsres Seins in der Welt oder unsres Zusammenseins mit der Welt eine Reihe von getheiltem Freiheitsgefühl und Abhängigkeitsgefühl; absolutes Abhängigkeitsgefühl aber, d. h. ohne ein auf dasselbe Mitbestimmende bezügliches Freiheitsgefühl, oder absolutes Freiheitsgefühl, d. h. ohne ein auf dasselbe Mitbestimmende bezügliches Abhängigkeitsgefühl giebt es in diesem ganzen Gebiete (der Welt) nicht. Beide halten sich hier meist das Gleichgewicht, und wenn sich auch eins von ihnen auf ein unmerklich Kleines beschränken kann, so wird doch nie eines von beiden Gliedern gänzlich verschwinden.

Ein absolutes Freiheitsgefühl wäre daher nur eine Selbsttäuschung. Denn sagt das Freiheitsgefühl eine aus uns herausgehende Selbstthätigkeit aus, so muss diese einen Gegenstand haben, der uns irgendwie gegeben worden ist, welches aber nicht hat geschehen können ohne eine Einwirkung desselben auf unsre Empfänglichkeit; in jedem solchen Fall ist daher ein zu dem Freiheitsgefühl gehöriges Abhängigkeitsgefühl mitgesetzt. Ein absolutes Abhängigkeitsgefühl kann aber aus demselben Grunde auf keine Weise

von der Einwirkung eines uns irgendwie zu gebenden Gegenstandes ausgehen, denn auf einen solchen würde immer eine Gegenwirkung stattfinden. Daher kann es auch nicht in einem einzelnen Momente als solchem sein, weil dieser seinem Gesammtinhalte nach immer durch Gegebenes bestimmt ist, also durch solches, an welchem wir ein Freiheitsgefühl haben. Allein eben das unsre gesammte Selbstthätigkeit, also auch, weil diese niemals Null ist, unser ganzes Dasein begleitende absolute Freiheit verneinende Selbstbewusstsein ist schon an und für sich ein Bewusstsein absoluter Abhängigkeit, denn es ist das Bewusstsein, dass unsre ganze Selbstthätigkeit ebenso von anderwärts her ist, wie dasjenige von uns her sein müsste, in Bezug worauf wir ein absolutes Freiheitsgefühl haben sollten. Ohne alles Freiheitsgefühl aber wäre ein absolutes Abhängigkeitsgefühl nicht möglich.

Sich schlechthin abhängig fühlen und sich seiner selbst als in Beziehung mit Gott bewusst sein, ist aber einerlei, weil nämlich die absolute Abhängigkeit die Grundbeziehung ist, welche alle andern in sich schliessen muss. Daher schliesst auch das Selbstbewusstsein das Gottesbewusstsein so in sich ein, dass beides nicht von einander getrennt werden kann. Gott oder das Absolute ist jedoch nicht ein persönlich Denkendes und Wollendes, wodurch er in das Gebiet des Wechsels gestellt, also zeitlich, und der Gegensatz zwischen ihm und dem endlichen Sein verringert würde; vielmehr muss er als die über alle Persönlichkeit hinausgestellte, allgemeine, alles Denken und Sein hervorbringende und verknüpfende Nothwendigkeit vorgestellt werden.

Ein solcher Gott aber würde ein transmundaner Gott sein und bleiben, und das Sein der Welt würde aus ihm nicht erklärt werden können. Nur aus diesem Grunde ist es erklärlich, dass Schleiermacher an einem andern Orte (Vgl. „Ueber die Religion,“ 2. und 3. Rede) inkonsequenter Weise die gewöhnliche Vorstellung von Gott als einem einzelnen Wesen ausser der Welt und hinter der Welt verwirft und es für eine Täuschung erklärt, das Unendliche grade ausserhalb des Endlichen, das Geistige und Höhere ausserhalb des Irdischen und Sinnlichen zu suchen.

Konsequenter dagegen reiht sich jener Vorstellung von Gott die relative Freiheit und Selbstständigkeit des Individuums sowohl dem Ganzen der Gattung als auch dem Absoluten gegenüber ein. Hiernach ist dasselbe wohl seinem innern Wesen nach ein nothwendiges Ergänzungsstück zur vollkommenen Anschauung der Menschheit und nach Art einer prästabilirten Harmonie dem Bedürfniss des Ganzen angemessen erschaffen; jedoch ist jeder eine eigene Darstellung der Menschheit, in eigener Mischung ihrer Elemente, und nicht von einem Punkte ausser ihm, sondern von seinem eigenen Mittelpunkt aus und von allen Seiten in Beziehung auf ihn zu betrachten, das heisst in seinem abgesonderten Sein, in seinem eigenen Wesen.

Gemäss diesem doppelten Verhältnisse des Individuums als solches und zu dem Ganzen hat auch die **Seele** ihr Bestehen vorzüglich in zwei entgegengesetzten Trieben. Zufolge des einen nämlich strebt sie, sich als ein Besonderes hinzustellen und somit erweiternd nicht minder als erhaltend, was sie umgiebt, an sich zu ziehen, es in ihr Leben zu verstricken und in ihr eigenes Wesen einsaugend aufzulösen. Der andere hingegen ist die bange Furcht, vereinzelt dem Ganzen gegenüberzustehen, die Sehnsucht, hingebend sich selbst in einem Grösseren sich aufzulösen und sich von ihm ergriffen und bestimmt zu fühlen. Alles daher, was wir in Bezug auf unser abgesondertes Dasein empfinden oder thun, alles, was wir Genuss und Besitz zu nennen pflegen, wirkt der erste. Und wiederum, wo wir nicht auf das besondere Leben gerichtet sind, sondern in uns vielmehr das in allen gleiche, für alle dasselbe Dasein suchen und bewahren, wo wir daher Ordnung und Gesetz in unserm Denken und Handeln anerkennen, Nothwendigkeit und Zusammenhang, Recht und Schicklichkeit, und uns dem fügen und hingeben, das wirkt der andere.

Sowie nun von den körperlichen Dingen kein einziges allein durch eine von den beiden Kräften der leiblichen Natur besteht, so hat auch jede Seele einen Theil an den beiden ursprünglichen Verrichtungen der geistigen Natur; und darin besteht die Vollständigkeit der lebenden Welt, dass

zwischen jenen entgegengesetzten Enden alle Verbindungen beider nicht nur wirklich in der Menschheit vorhanden seien, sondern auch ein allgemeines Band des Bewusstseins sie alle umschlinge, so dass jeder Einzelne, ungeachtet er nichts Anderes sein kann, als was er ist, dennoch jeden Andern ebenso deutlich erkenne als sich selbst, und alle einzelne Darstellungen der Menschheit vollkommen begreife.

Den Sitz und die nächste Welt der Religion findet Schleiermacher im frommen Gefühl als der Richtung des Gemüths auf das Unendliche und Ewige. Das Ein und Alles der Religion ist, alles im Gefühl uns Bewegende in seiner höchsten Einheit als eins und dasselbe zu fühlen, so dass alles Einzelne und Besondere nur hierdurch vermittelt und unser Sein und Leben ein Sein und Leben in und durch Gott ist. Das wahre Wesen der Religion ist das unmittelbare Bewusstsein der Gottheit, wie wir sie finden ebenso sehr in uns selbst als in der Welt. Diese gegenständliche Vorstellung der Gottheit jedoch als eine Erkenntniss behandeln und als Wissenschaft darstellen wollen, das wäre nur leere Mythologie.

Der **Ethik** Schleiermacher's liegt das Verhältniss von Vernunft und Natur zu Grunde.

Wie nämlich alles Hervorgehen des Besonderen im Sein aus dem Allgemeinen ein Handeln des Allgemeinen, und also alles beschauliche Wissen Ausdruck eines Handelns ist, so ist die Ethik Ausdruck des Handelns der Vernunft. Das Handeln der Vernunft aber bringt Einheit von Vernunft und Natur hervor, welche ohne dieses Handeln nicht wäre; und da ihm also ein Leiden der Natur entspricht, so ist es ein Handeln der Vernunft auf die Natur. Die Ethik ist demnach Ausdruck eines immer schon angefangenen und nie vollendeten Handelns der Vernunft auf die Natur oder einer der Stärke nach fortschreitenden, dem Umfange nach sich ausbreitenden Einigung beider, eines Weltwerdens von der Vernunft aus. Die vorausgesetzte Einheit ist ein vor allem Handeln und abgesehen von demselben auf spekulative Weise nur als Kraft gegebenes ursprüngliches Natursein der Ver-

nunft und Vernunftsein der Natur, von welchem alles Handeln der Natur ausgeht. Enden aber kann die Ethik nur mit dem Setzen der Natur, welche ganz Vernunft, und einer Vernunft, in welcher alles Natur geworden ist.

Das in der Sittenlehre als ein Mannigfaltiges zu entwickelnde Einssein der Vernunft und Natur lässt sich vereinzeln zuerst als die Mannigfaltigkeit von Gütern, in wiefern Vernunft und Natur jedes Gegensätze in sich schliessen, und es also viele zusammengehörige, aber von einander gesonderte, für sich gesetzte und in der Wechselwirkung von Kraft und Erscheinung sich erhaltende Arten giebt, wie sie theilweise eins sind. Dann als die Mannigfaltigkeit von Tugenden, sofern es verschiedene Arten geben kann, wie die Vernunft als Kraft der Natur einwohnt. Dann als die Mannigfaltigkeit von Pflichten, sofern es verschiedene Verfahrungsarten giebt, wie die Thätigkeit der Vernunft zugleich eine bestimmte, auf das Besondere gerichtete, und zugleich eine allgemeine auf das Ganze gerichtete sein kann. Wenn jedoch die Sittenlehre sich als Güterlehre entfaltet, so ist sie auch der vollständige Ausdruck der gesammten Einheit der Vernunft und Natur. Ebenso ist aber auch eine vollständige Tugendlehre oder Pflichtenlehre für sich die ganze Sittenlehre; denn wenn alle Güter gegeben sind, so müssen auch alle Tugenden und alle Pflichten mit gesetzt sein, und umgekehrt.

1. Die Güterlehre geht auf das reine Ineinander von Vernunft und Natur, die Tugendlehre und Pflichtenlehre auf den beziehungsweisen Gegensatz des Allgemeinen und Besondern darin, indem die eine es als Erzeugendes, die andere als Erzeugtwerdendes betrachtet. Daher ist keine zufällig oder entbehrlich.

Das höchste Gut als Inbegriff aller einzelnen Güter ist nur im Ineinander und Durcheinander aller einzelnen Güter, indem durch das lebendige Zusammensein derselben die relativen Gegensätze vereint, und so das vollkommene Abbild der absoluten Einheit des Idealen und Realen von der Vernunftseite dargestellt wird. Es giebt daher für das höchste Gut keinen besondern Ausdruck, sondern wie es kann, ist es ganz ausgedrückt in der Gemeinschaft aller höheren Güter, wie sie von einem Jeden aus auf eigene Weise erscheint.

2. Der Gegenstand der Tugendlehre ist unmittelbar nicht die Totalität der Vernunft gegenüber der Totalität der Natur, sondern die Vernunft in dem einzelnen Menschen. Das höchste Gut war nämlich die Intelligenz als Geist des Ganzen identisch mit seinen Produkten; die Tugend dagegen ist die Intelligenz als inwohnender Geist des Einzelnen, ist die Thätigkeit der Vernunft im Einzelnen auf die Natur.

Es bietet sich nun ein Theilungsgrund dar, wenn man bei'm Einswerden der Vernunft und Sinnlichkeit auf dasjenige sieht, was in der Vernunft gesetzt ist und nicht in der Sinnlichkeit, und umgekehrt, was in der Sinnlichkeit gesetzt ist und nicht in der Vernunft. Jenes ist der Idealgehalt, dieses die Zeitform. Die Tugend als reiner Idealgehalt des Handelns ist Gesinnung, die Tugend als unter die Zeitform gestellte Vernunft ist Fertigkeit.

Ein anderer Theilungsgrund liegt in der ursprünglichen Form des Lebens, welches als Einzelnes nur im Gegensatz des Insichaufnehmens und Aussichhinstellens besteht. Die Tugend in Beziehung auf jenes ist die erkennende, die andere die darstellende.

Beide Gegensätze durchkreuzen sich: die Gesinnung im Erkennen ist Weisheit; die Gesinnung im Darstellen ist Liebe. Das Erkennen unter die Zeitform gestellt ist Besonnenheit; das Darstellen unter die Zeitform gestellt ist Beharrlichkeit.

Die Gesinnung als das nie unmittelbar erscheinende Sittliche ist dasjenige, was allem Wirklichen und Erscheinenden im Bewusstsein zum Grunde gelegt wird als das Innere, Seiende. Die Weisheit ist diejenige Qualität, durch welche alles Handeln des Menschen einen idealen Gehalt bekommt, während die Liebe das Seelewerdenwollen der Vernunft ist, das Hineingehen derselben in den organischen Process, sowie das Hineingehen der Materie in den organischen Process Leibwerdenwollen ist.

Wenn die Gesinnung diejenige Qualität ist, wodurch überhaupt die Einigung der Natur mit der Vernunft producirt wird, so ist die sittliche Fertigkeit diejenige Qualität, wodurch diese Einigung in einem Menschen in einem bestimm-

ten Grade besteht, und von diesem aus sich in allen wesentlichen Richtungen weiter entwickelt. Wenn man das Auffassen der sittlichen Aufgabe als den ursprünglichen Akt ansieht, von welchem alle folgenden nur Fortentwickelungen sind, so ist die Besonnenheit das Produciren aller Akte des Erkennens in einem empirischen Subjekt, welche einen Theil der sittlichen Aufgabe in ihm setzen. Die Beharrlichkeit endlich enthält nicht ein im Begriff besonders Gesetztes, sondern in dieser Beziehung nur das Mechanische der Ausführung als Herrschaft der Vernunft in der Organisation.

3. Die Pflichtenlehre ist die Darstellung des ethischen Processes als Bewegung, und die Einheit also der Moment und die That. Sie betrachtet die Sittlichkeit nicht, wie sie dem Einzelnen als ein kontinuell Producirendes inwohnt, sondern wie sie in der einzelnen That als Producirendes sich abdrückt. In dieser soll der sittliche Charakter anerkannt werden. Die Einheit ist also das Produciren als einzelne That angeschaut. Die eigenthümliche Eintheilung des sittlichen Gebietes aus dem Standpunkte der einzelnen Handlung muss aus der Anschauung des Lebens hervorgehen als Mannigfaltigkeit von Aktionen. Hier ist also der Gegensatz zwischen Gemeinschaftbilden und Aneignen der erste. Der zweite ist der relative Gegensatz in dem einzelnen Leben selbst zwischen dem allgemeinen und besonderen Faktor, indem das Unterordnen jenes unter diesen das individuelle, und umgekehrt das universelle Handeln hervorbringt.

Hieraus entstehen vier verschiedene Pflichtgebiete: Das universelle Gemeinschaftbilden ist das Gebiet der Rechtspflicht; das universelle Aneignen das der Berufspflicht; das individuelle Gemeinschaftbilden das Gebiet der Liebespflicht; das individuelle Aneignen das der Gewissenspflicht.

Objekt der Rechtspflicht ist alles Handeln der Vernunft unter der Form ihrer Identität auf die Natur, anfangend von der persönlichen und durchgehend auf die äussere. Das Wesen derselben ist das Hingeben dieses Handelns an die Vernunft überhaupt. Objekt der Berufspflicht ist alles Handeln der Vernunft auf die Natur, in wiefern es ein

Bilden derselben für die Persönlichkeit und in der Persönlichkeit ist mit dem Charakter der Identität; also sowohl das Bilden des Erkenntnissvermögens, als alles eigentlich bildende Vermögen und das Anbilden der äussern Natur selbst. Die Gewissenspflicht gebietet: sei in individueller Aneignung begriffen, und geht aus dem allgemeinen sittlichen Wollen hervor unter Bedingung der Persönlichkeit, in wiefern die Eigenthümlichkeit die eigentlich menschliche Seite derselben ist. Die Liebespflicht gebietet: knüpfe individuelle Gemeinschaft, und geht aus der allgemeinen hervor unter Voraussetzung der Offenbarungsfähigkeit.

Jedes pflichtmässige Handeln aber sei das Produkt von innerer Anregung und äusserer Aufforderung und fördere die sittliche Gemeinschaft unter Vorbehalt der individuellen Persönlichkeit. Wer in der Menschheit nur die unterschiedslose, rohe Masse erblickt und den Gedanken der Eigenthümlichkeit des Einzelwesens nicht gefasst, der wirft sich vor der Pflicht nieder, da er nicht sogleich auch zu der höheren Eigenheit der Bildung und der Sittlichkeit emporzublicken und die Natur, die durch die Freiheit ausgebildet, mit ihr ganz eins geworden, zu schauen und zu verstehen vermag. Die erste Bedingung der eigenen Vollendung ist aber allgemeiner Sinn, der nur in der Liebe bestehen kann.

An diese metaphysischen und ethischen Ansichten Schleiermacher's schliesst sich seine Theorie der **Pädagogik** um so enger an, als er dieselbe für eine mit der Ethik zusammenhängende, aus ihr abgeleitete Wissenschaft erklärt, welche der Politik koordinirt ist. Jedoch wahrt sie der Ethik gegenüber ihre Selbstständigkeit dadurch, dass sie den Einzelnen mit der Gesammtheit und eine Generation mit der andern in einen lebendigen Zusammenhang bringt.

Die von Schleiermacher behauptete Identität von Wissen und Sein erweist er durch die vollständige Durchdringung und Einheit von Natur und Vernunft als das höchste Bild des höchsten Seins. Diese Identität befasst aber zugleich auch die Einheit oder das Einsseinsollen des Individuellen als des dinglichen Seins und

des Allgemeinen als des geistigen Seins in sich, und grade dieses Verhältniss von Natur und Vernunft, von Individuum und Gattung bildet die eigenthümliche Grundlage der Ethik, mithin auch der Pädagogik Schleiermacher's.

Das Individuum kann sich nur im lebendigen Zusammenhange mit der Gattung entwickeln, woraus der Begriff der Erziehung fliesst als die absichtliche Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere bis zur bürgerlichen Selbstständigkeit. Die Jugend soll Theil nehmen an den sittlichen Institutionen des Staates, des Privatlebens, der Kirche und der Sprache, die jedoch noch nicht in ihrer vollkommenen Reinheit erscheinen; diese im allmäligen Process an seinem Theile zu verwirklichen helfen, das ist die Aufgabe des Individuums in Bezug auf die Gattung. Soll aber das Individuum diese Aufgabe erfüllen, so muss es zunächst in die bereits erworbenen Errungenschaften der Gattung eingeführt und auf dieser allgemeinen Grundlage der Gattung gemäss seine individuelle Natur in ihrem bestimmten Gepräge entwickelt werden; das ist die Aufgabe der Gattung in Bezug auf das Individuum. So durchdringen sich in der Erziehung Individuum und Gattung in wechselvoller Wirkung zu einer lebendigen Einheit, woraus sich als Aufgabe der Pädagogik ergiebt das Ausbilden der (individuellen) Natur und das Hineinbilden in das sittliche Leben.

Mit dem Individuellen ist jedoch das Unvollkommene nicht zu verwechseln; dieses ist zu unterdrücken, jenes zu unterstützen. Hieraus ergiebt sich ein zwiefaches Verhalten der pädagogischen Thätigkeit: die Unterdrückung des Unvollkommenen oder des Bösen und die Unterstützung des Individuellen oder des Guten.

Bei der Unterdrückung findet eine Gegenwirkung gegen die die Erziehung hemmenden Einflüsse statt, die nun wieder ein Behüten oder ein Gewährenlassen sein kann. Indem das Behüten die schlechten Einflüsse abhält oder ihre Wirkungen vermindert, kann sich das Gute um so ungestörter entwickeln. Jedoch muss auch bis zu einem gewissen Grade ein Gewährenlassen stattfinden, damit der Wille und

die sittliche Kraft gestärkt wird. Eine gute Erziehung bedient sich daher einer richtigen Mischung beider Momente. Es ist aber weniger die Gesinnung und die einzelne That durch Gegenwirkung zurückzudrängen, als besonders das Einnisten einer unsittlichen Fertigkeit zu unterdrücken. Dieses geschieht durch Strafen, welche jedoch nur als Ausdruck sittlichen Unwillens empfunden werden dürfen, da sie sonst ihren Zweck verfehlen.

Die unterstützende Thätigkeit der Erziehung bezweckt, Ordnung und Zusammenhang in dem Bewusstsein hervorzubringen. Wenngleich nun auch zuzugeben ist, dass vorwiegend das objektive Bewusstsein unter die Zucht strenger Gesetzmässigkeit zu stellen ist, während die Gefühlswelt mehr in das Gebiet des Unbewussten fällt, so darf doch ebenso wenig das subjektive Bewusstsein der Gesetzmässigkeit gänzlich entbehren, als das objektive Bewusstsein in seinem weiteren Fortschreiten einen immer freieren Charakter annimmt. Auf diesem Gesetzmässigen beruht die Möglichkeit einer Theorie der Erziehung, während die Schwankungen des Lebens eine solche nicht zulassen würden.

Die erziehende Thätigkeit hat sich aber auch auf das zu richten, was sich im Menschen von selber entwickelt, also auf seine individuelle Natur, auf sein angeborenes Temperament, seine Anlagen und Neigungen. Die Erziehung hat das Individuelle in soweit zu unterstützen, als es ein Vernunftgemässes ist; denn was die Vernunft als Seele des Einzelnen bildet, das soll auch den Charakter der Eigenthümlichkeit haben und für ihn abgeschlossen sein. Andrerseits aber ist bei der Zerspaltung der menschlichen Natur in die Mehrheit von Einzelwesen das Sein der Vernunft in der menschlichen Natur nur vollständig durch die sittliche Gemeinschaft der Einzelwesen.

Wie Schelling, so wahrt auch Schleiermacher der Individualität ihr volles Recht, wenn er auch andrerseits das Individuum dem Allgemeinen, wie es sich im innern sittlichen und im äusseren Gemeinleben offenbart, unterstellt. Ueberall zieht sich bei Schleiermacher als Grundgedanke hindurch der rela-

tive Gegensatz von Sein und Wissen, von Natur und Vernunft, von Individuum und Gattung, die er aber wiederum dialektisch in der Synthesis zu höherer Einheit verschmilzt. Indem er aber gleichwie seine Vorgänger in dieser Periode nur die ethische Seite der menschlichen Natur in Betracht zieht, lässt auch er die psychologische gänzlich unberücksichtigt, wesshalb die Förderung der Pädagogik durch Schleiermacher auch nur eine einseitige sein konnte. —

„Zur Pädagogik.“ Angefangen den 8. Nov. 1813. Geschlossen den 23. März 1814. — *)

Giebt es eine allgemein gültige Pädagogik? Ich verneine; wie den Staat und die Philosophie. Sie wäre sonst die Kunst aller Künste und statt aller andern Künste und Wissenschaften, und alles würde durch sie, da doch das Allgemeine von dem Einzelnen nicht mehr abhängen kann als dieses von jenem. Ist ferner die Pädagogik empirisch oder spekulativ? Viel Herrliches aus der blossen Beobachtung, aber es entbehrt der Form. Das Spekulative giebt nur Fachwerk, um die That oder die Beobachtung hineinzulegen; sie oscillirt nach beiden Seiten.

Die Pädagogik ist eine von der Sittenlehre ausgehende Disciplin, von dieser abhängig auf der einen Seite, ihre Realität selbst begründend auf der andern. Denn wenn die grossen sittlichen Formen sich nicht von einer Generation auf die andere in ihrem Wesen erhielten, so wäre das in der Sittenlehre Dargestellte nichts in sich selbst Reales. Nun lässt sich aber zeigen, dass der einzelne Mensch durch sich allein, aus dem lebendigen Zusammenhange mit anderen herausgerissen, auf das Niveau mit ihnen nicht käme, also Staat u. s. w. verfielen; es zeigt die Erfahrung, dass er durch die Einwirkung anderer dahin kommt. Diese Einwirkung als dieses leistend muss aber als eine zugleich gesetzmässige und natürliche nachgewiesen werden, und das ist das **Objekt der Pädagogik.**

*) Die von C. Platz herausgegebene „Erziehungslehre“ enthält ausser dem Abdrucke Schleiermacher'scher Manuskripte noch den von nachgeschriebenen Vorlesungen aus den Jahren 1820/21 und 1826. Dieselben sind weitere Ausführungen der Manuskripte, welche Schleiermacher offenbar nicht zum Druck bestimmt hatte, sondern nur als Anhaltepunkte bei seinen Vorlesungen benutzte; daher die Vertheilung des Stoffes auf neun und vierzig „Stunden.“

Erziehung ist die Einleitung und Fortführung des Entwicklungsprocesses des Einzelnen durch Einwirkung einzelner bis zur bürgerlichen Selbstständigkeit. In diesem **Begriff** der Pädagogik ist aber nichts Reales, was zum Princip dienen kann; es muss noch hinein, worauf die Einwirkung gerichtet werden soll. Hier ist zunächst zu entscheiden, ob aus jedem alles soll und kann entwickelt werden, oder ob und in welchem Verhältniss nur einiges. Einige nämlich glauben an eine Beschränktheit der Pädagogik durch die Natur, dass manchen Menschen manche Anlagen, einzelne Talente fehlen. Andere glauben an eine Allmacht der Pädagogik, dass man alles hervorrufen könne, wenn man es recht anfinge. Das Erste führt auf eine reine Passivität, das Andere zu unbedingter Willkür, also eben desshalb auch zur Passivität. Soll es eine Pädagogik geben, so muss es eine diese beiden Extreme bindende Bestimmung geben, die auch anderwärts her kommen muss.

Es sind also im voraus zwei feste Punkte zu suchen: das ethische Ziel und die physische Voraussetzung, was soll aus dem Menschen werden? und was ist der Mensch schon? Letztere ist dieselbe, die auch der Ethik zum Grunde liegt.

Auffindung des ersten festen Punktes: wie wird der Mensch gegeben; also, wie findet ihn die Pädagogik — setzt voraus, wann die Pädagogik anfange. Die Erziehung entwickelt sich selbst erst allmälig. Sie ist nur möglich als technische, in sofern ein Zusammenhang von Mittel und Zweck zu konstruiren ist, also als der Gegenstand gegeben und bekannt ist; sie entwickelt sich also gleichmässig mit dem natürlichen Entwicklungsprocess. Dieser geht erst von der Geburt an, denn wir wissen nicht, wie die Stimmungen der Mutter vor der Geburt auf die Gemüthsart des Kindes wirken. Die weitere Hauptfrage bildet nun das Verhältniss des Individuums zum Allgemeinen. Jedes einzelne Wesen hat als Besonderes einen Anfang und ist als solches aus dem Allgemeinen entstanden, also durch das Allgemeine bestimmt, und so wohnt ihm auch ein Vermögen bei, durch das Allgemeine bestimmt zu werden. Beispiel von Vernunft im Einzelnen und allgemeiner Vernunft. Ebenso aber ist es nur ein Einzelnes durch Hinauswirken auf die Totalität: Pflanzen und Thiere produciren elementarische Stoffe. Dies der Gegensatz von Receptivität und Spontaneität, auf deren Mischung die Temperamente beruhen. Das Temperament selbst aber ist noch unbestimmt und allgemein, es erhält ein bestimmteres Gepräge durch den relativen Gegensatz im Bewusstsein. Jedes Bewusstsein hat nämlich

einen äusseren und einen inneren Faktor und ist verschieden, je nach dem dieser oder jener der primitive ist. Erkennen, wenn der äussere der primitive, Handeln im engeren Sinn, wenn der äussere der letzte ist. Dieses Verhältniss ist in demselben Maasse angeboren wie das Temperament. Beide aber bedingen sich gegenseitig nicht, sondern sind besondere Faktoren der Eigenthümlichkeit, d. h. ein Mensch ist von allen andern desselben Temperaments verschieden durch sein Talent, und von allen desselben Talents verschieden durch sein Temperament.

Die zweite Frage lautet: wohin soll die Pädagogik den Menschen führen? oder besser empirisch: wohin liefert die Pädagogik den Menschen ab? Zuerst an den Staat, in welchem er als Zögling nur Annex ist und selbstständig wird in dem Maass, als die Erziehung ihn frei lässt. Ausser dem Staat giebt es noch Privatleben; verstösst er gegen die Sitte, so wird es auch als Zögling seinen Erziehern zugeschrieben, hernach ihm. Dann finden wir noch die Kirche. Der Eintritt in sie bezeichnet, dass die Religiosität eigene Wurzeln geschlagen hat. Auch müssen wir die Sprache als ein eigenes Gebiet anerkennen. Diese soll er auch, soweit sie ihm angehören kann, besitzen, wenn er erzogen ist, und also seinen Antheil haben wenigstens an der Fortpflanzung des in ihr niedergelegten Wissens. Dieses möchte wohl das ganze sittliche Leben umfassen und ein Mehreres nicht aufzufinden sein.*)

Wenn die Erziehung hierauf ihre Rücksicht nehmen soll, kann sie nicht allgemeingültig sein; denn anders muss der Mensch für diesen, anders für einen andern Staat und Kirche erzogen werden. Und anders wird sie sein in einer Zeit, wo diese Verhältnisse ganz auseinandertreten; anders, wenn sie ineinander eingewickelt sind, z. B. bei den Alten die Kirche in den Staat, bei uns der Staat in das Privatleben. Indem wir aber diese Beschränkung anerkennen, müssen wir auch ein Bestreben fühlen sie aufzuheben, weil, wenn der Mensch z. B. für den gegebenen Staat erzogen wird, alles Unvollkommene in diesem immer weiter einwurzelt. Heilung für die Gebrechen aller Sphären kommt freilich nur durch die Erziehung; allein damit die Erziehung diese

*) In den „Vorlesungen aus dem Jahre 1826" (Nachschriften) heisst es dagegen: Die Erziehung soll den Menschen abliefern als ihr Werk an das Gesammtleben im Staate, in der Kirche, im allgemeinen freien geselligen Verkehr und im Erkennen oder Wissen.

Richtung bekomme, muss ein Gefühl des Bedürfnisses in der erziehenden Generation im ganzen sein. Dies soll nicht durch einzelne wissenschaftliche Erzieher zunächst in die zu erziehende Generation gelegt werden, sondern sie kann nur kommen in sofern z. B. im Staat das Gefühl seiner Unvollkommenheit ist. Sie wird also immer von zwei Punkten ausgehen, von der unbewussten Billigung des Gegebenen und von der gefühlten positiven Missbilligung desselben. Hierin liegt die Aufgabe, dem Zögling soviel Kraft und Freiheit anzuerziehen, dass er dies aufheben könne; nur muss man niemals das Unvollkommene mit dem Individuellen verwechseln. Man kann aber ebenso gut auch umkehren und sagen, die Erziehung gehe aus von dem dem Menschen angeborenen Staat, Kirche u. s. w. und ende mit der Darstellung seiner individuellen Natur. Angeboren ist dem Menschen der Staat dem Wesen nach, angeboren ist ihm das individuelle Erkennen, eine bestimmte Liebe, die Religion, selbst das Christenthum. In alle diesem aber ist der Mensch ursprünglich nur universell, und es ist die Aufgabe der Erziehung, ihn zu individualisiren. Erst am Ende ihrer Bemühungen stellt sie ihn als einen individuellen hin, und dies ist ihr höchster Triumph. Es sind also dieses zwei verschiedene Gesichtspunkte der Erziehung: das Ausbilden der Natur und das Hineinbilden in das sittliche Leben. In jedem Akt muss beides sein, aber in verschiedenem Verhältniss.

Da der Mensch bei Beendigung der Erziehung auch eine besondere Stelle einnehmen soll im Staat u. s. w., so muss die Entwicklung der Natur vorangegangen sein. Demnach haben wir die rein häusliche Erziehung, die öffentliche Elementarerziehung und die höhere öffentliche Erziehung.

Ehe wir die allgemeinen Kanones für diese Stufen suchen, entsteht als **erste Frage:** ist jeder Mensch fähig, auf gleiche Weise wie der andere in Staat, Kirche u. s. w. einzutreten oder nicht? und ist jeder Mensch einer gleichen Bildung zur Individualität fähig wie der andere oder nicht? Jedoch haben wir keinen Anknüpfungspunkt, um über sie zu entscheiden. Wir wollen also zunächst nur fragen, was für pädagogische Resultate aus den verschiedenen Annahmen entstehen. Erster Fall. Die unstreitig wirkliche Differenz ist nur die Folge der verschiedenen Bildung und der äusseren Verhältnisse. Dieser Fall giebt aber auf keine Weise ein praktisches Resultat, und wir können also nicht davon ausgehen. Zwei-

ter Fall. Es giebt eine natürliche Differenz, und zwar ist diese angestammt. In diesem Fall haben wir es höchst bequem; wir richten nämlich eine Specialerziehung vom ersten Augenblick ein für soviel verschiedene Stufen als es giebt. Dritter Fall. Die natürliche Differenz ist nicht angestammt, sondern persönlich angeboren. Dann ist eine Nothwendigkeit verschiedener Behandlung; aber auch eine Unmöglichkeit, von Anfang an zu erkennen, wem jede gebühre. Jene Nothwendigkeit tritt aber auch nicht ein vom ersten Augenblick, denn die Individualität entwickelt sich erst allmälig, also auch ihre verschiedene Potenz; das Sein des Einzelnen in den allgemeinen Sphären kommt überhaupt erst allmälig zum Bewusstsein, also auch das verschiedene Verhältniss desselben. Die Aufgabe ist also nur die, dass in der Erziehung selbst das Princip liegen muss, die verschiedene Qualität zu entwickeln und auch zu erkennen. Bei den meisten Völkern ist gewiss die Differenz ursprünglich angestammt, erlischt aber durch bürgerliche Annäherung und connubium und geht in die persönliche über. Ein gänzliches Verschwinden der angeborenen Differenz ist nur bei einer vollkommenen Demokratie möglich. Wenn die Ungleichheit der Menschen von Natur im Abnehmen ist, so ist eine pädagogische Institution frevelhaft, welche sie auf dem Punkt festzuhalten strebt, wo sie sie findet, also jede, welche von aristokratischen Gesichtspunkten ausgeht. Das höchste Abnehmen aber wäre, wenn auch die angeborene Ungleichheit verschwände; es würde dann jeder in die höchste Bildungsstufe übergehen.

Zweite Frage. Wie verhält sich, da doch nicht alles in dem Menschen Werk der Erziehung ist, das, was durch sie entsteht, zu dem, was ohne sie entsteht, nur homogen oder auch heterogen? Anders gestellt: beschleunigt die Erziehung nur, was auch ohne sie geschähe, oder thut sie auch Gegenwirkung dem, was trotz ihr geschieht? Offenbar das Letzte. Denn wir finden im Menschen das Böse; dieses können wir nie als durch eine der Theorie gemässe Erziehung entstanden ansehen. Also offenbar enthält die Erziehung wenigstens auch Gegenwirkung. Es giebt aber hierüber folgende verschiedene Ansichten. 1. Die Erziehung ist nur Erweckung des Guten; die Unterdrückung des Bösen ist hiervon die natürliche Folge. 2. Die Erziehung ist nur Unterdrückung des Bösen, das Gute entwickelt sich dann selbst. 3. Die Erziehung muss beides abgesondert leisten. Da

jedoch die Gegenwirkung gegen das Böse und die Wirkung auf das Gute realiter unmöglich getrennt sein kann, so fallen alle drei Ansichten in eine zusammen. Denn wenn jede Beförderung des Guten zugleich Gegenwirkung gegen das Böse ist, so ist es gleichviel, ob ich den ganzen Process als das Eine oder als das Andere oder als ein Gemisch von beidem ansehe.

Dritte Frage. Wenn das Ziel der Erziehung ist, den Menschen für Staat, Kirche u. s. w. abzuliefern, in ihm aber von Anfang an kein Bewusstsein hiervon einwohnt, so behandelt man jeden Moment nur als Mittel für einen künftigen. Darf man einen Moment einem andern aufopfern? Offenbar nein, so wenig man einen Menschen bloss als Mittel für den andern behandeln darf. Es gilt hier als Kanon: alle Vorbereitung muss zugleich unmittelbare Befriedigung und alle Befriedigung zugleich Vorbereitung sein.

Allgemeiner Theil. —

Erstlich. Verhältniss der Erziehung zu den anderweitigen Einwirkungen, in sofern sie ihr **zuwider** sind. Die pädagogischen Bemühungen sind auf allen Seiten von zufälligen Einwirkungen umgeben, welche ihr zum Theil widersprechen müssen. Je mehr dieser Widerspruch eingreift, um desto schwerer erreicht sie ihr Ziel. Sie kann also zweierlei thun: entweder nach Maassgabe ihre unmittelbare Einwirkung verstärken und dadurch die entgegengesetzten überwiegen, oder die entgegengesetzten Einwirkungen möglichst abwehren und einschränken. Die eine Maxime sagt nun: auf die Einwirkung kommt nichts an, und ich will durch andere Einwirkungen nur die Gegenwirkung dominiren; die andere sagt: nein, es kommt schon auf die Einwirkung an. Dies wäre in soweit immer schlimm, weil man sie doch gänzlich nicht abschneiden kann. Wie man aber, so lange das eigene Leben noch schwach ist, das neugeborne Kind in möglichst gleicher Temperatur zu halten und den Einflüssen der Witterung zu entziehen sucht, hernach aber dieses Einhüllen und Einwickeln abnimmt, so muss auch die Behütung abnehmen, wenn die Selbstständigkeit eingetreten ist. Diese kann aber nicht eintreten, wenn man immer behütet, und hierin liegt das Maass. Die Selbstständigkeit ist die radikale Kur, die Behütung nur die palliative. Keine Behütung also darf die Entwicklung der Selbstständigkeit unmöglich machen.

Zweitens. Verhältniss der Erziehung zu den anderweitigen Einwirkungen, in sofern sie mit ihr **zusammenstimmen.** Hier braucht die Erziehung die anderweitigen Einwirkungen nur zu ordnen oder zum Bewusstsein zu bringen; doch kann dies nur in soweit geschehen, als dieser Mangel erkannt wird. Daher giebt es kein allgemeines Maass. Die Gestaltung der Erziehung beruht auf zwei Brennpunkten: allgemein, auf dem Interesse an der Jugend, dem Bestreben, ihr nachzuhelfen und sie die eigenen Verwirrungen vermeiden zu lassen; besonders, auf dem Gefühl dessen, was in der Gestaltung des gemeinsamen Lebens mangelhaft ist.

Der pädagogische Faktor, den das reine Interesse an der Jugend bildet, würde immer eine Erziehung hervorbringen, wenn auch kein Gefühl vom Mangelhaften des Lebens ihn sekondirte. Aber auch nicht eine sich überall gleiche, denn das Interesse an der Jugend ist ein verschiedenes. Es fragt sich nun, ob die ausgebildetste Erziehung die beste ist oder ob das Interesse für die Jugend zu gross sein kann. In diesem Falle würde die Frage auch so lauten: 1. soll alles in dem Menschen auf ordnungsmässige Weise und durch Zusammenhang werden? Offenbar sind weder Kenntnisse noch Fertigkeiten sonst sicher, auch könnten leicht ganze Klassen von Anregungen ausbleiben. Hiernach scheint also alles, was im Leben ist, auch in der Erziehung sein zu müssen. 2. Soll man überall auf das Maximum von Bewusstsein hinarbeiten? Theils macht das Bewusstsein eben den Unterschied der verschiedenen Bildungsstufen; theils wäre es unmöglich und würde die Erziehung ganz aufheben, weil wir über vieles niemals zum Bewusstsein kommen; theils kommt oft das Bewusstsein erst hinterdrein und bildet etwas ganz Anderes. Der sittliche Mensch als solcher ist bewusstlos, das Bewusstsein bildet den Moralisten; der Geniesser des Schönen als solcher ist bewusstlos, das Bewusstsein bildet den Kritiker, der ganz ein Anderer ist. Hier also gewinnen wir die Bestimmung, dass dasjenige, worin das objektive Bewusstsein vorwaltet, überwiegend in das Gebiet der eigentlichen Erziehung fällt, dasjenige, worin das Gefühl vorwaltet, d. h. das Sittliche und alles dem Analoge, mehr in das Gebiet des Lebens. Nicht aber, als ob für die Erziehung nur das Einüben von Kenntnissen und Fertigkeiten übrigbleibt, denn ein technischer Process zur Erweckung einer tugendhaften Gesinnung wäre etwas Verkehrtes. Man muss unterscheiden:

Gebiet der Erziehung im engeren Sinne, das des technischen Verfahrens, und im weiteren Sinne, das des Lebens. Dem technischen Gebiet den freieren Charakter des Lebens geben, ist das Princip der laxen Erziehung; dem Leben den Charakter des technischen Verfahrens geben, ist das Princip der pedantischen Erziehung.

Giebt es nun aber für das Gebiet des Lebens auch eine Theorie? Zu verneinen, wenn darunter verstanden wird eine Anweisung, einen bestimmten Zweck sicher zu erreichen. Zu bejahen, wenn es heisst eine Anweisung, um sicher zu sein, dass man in jedem gegebenen Fall das Rechte thut, und dass also das geschieht, was unter den gegebenen Umständen geschehen konnte. Nämlich aus dem einen Hauptstandpunkt der Erziehung ist der Mensch in der Familie. In dieser wird gelebt nach ihrem Gesetz und so auch auf den Zögling gewirkt auch ausserhalb des technischen Verfahrens. Die Aufgabe ist also, ihn überall nach dem Gesetz und der Natur der Familie zu behandeln. Aus dem anderen Standpunkt ist das Wirken auf ihn ein Handeln des Staates, der Kirche u. s. w.

Wie aber gleicht sich jener Widerspruch aus, dass nach dem Princip der Ordnung alles zur Erziehung gehören muss; dagegen vom Princip des Bewusstseins aus nicht alles auf gleiche Weise dazu gehört? Offenbar so, dass, wenn einmal der Zögling in das Gebiet der Mittheilung und Erweckung eines bestimmten Gefühls aufgenommen ist, alsdann nur nach den Gesetzen des Lebens zu handeln ist; dass aber ein technisches Verfahren stattfindet, um ihn nach Ordnung und Zusammenhang in dieselben eintreten zu lassen. Diese beiden Gesichtspunkte, dass die Erziehung Ordnung und Zusammenhang, und dass sie erhöhtes Bewusstsein hervorbringt, sind es, aus denen das Wesentliche, sich immer selbst Gleiche der Erziehung hervorgeht. Der dritte, dass sie nämlich das Mangelnde der Einwirkungen des Lebens ergänzen soll, der Faktor, der auf dem Gefühl des mangelhaften Zustandes des Lebens beruht, ist es, aus dem das Wechselnde der Erziehung hervorgeht. Doch ist das Beharrliche und das Veränderliche nur relativ entgegengesetzt.

Drittens. Verhältniss der Erziehung zu dem, was sich aus dem Menschen **von selbst** entwickelt. Da das Dasein des Menschen von Anfang an ein Leben ist und zwar ein wachsendes, so müssen sich von selbst Kräfte entwickeln und in korrespondirenden

Thätigkeiten äussern. Es entsteht nun die Frage: wozu ausserdem die Erziehung? Die Erziehung ist auch hier entweder Gegenwirkung gegen das Böse, oder Ergänzung, indem die Selbstentwickelung nicht genug leisten würde. Doch ist der Begriff des Bösen ein relativer und liegt dasselbe nur im Verhältniss. Alles Verhältniss ist zusammengesetzt aus Gleichheit, die unter der Identität, und Ungleichheit, die unter dem Gegensatz steht. Soll also etwas Allgemeines festgestellt werden, so muss man einen Gegensatz auffinden, unter welchen sich die verschiedenen Verhältnisse alle subsumiren lassen, und aus welchem man die speciellen Formen desselben entwickeln kann. Ein solcher Gegensatz kann nicht der Gegensatz zwischen Leib und Seele sein, da die Grenze zwischen beiden eine fliessende ist. So ist Bildung der Sinne Bildung des Verstandes, und Bildung der willkürlichen Muskelkraft ist Bildung des Willens. Es muss also ein anderer Gegensatz gefunden werden, und dies ist der von Receptivität und Spontaneität; denn das ganze Leben ist ein Zusammensein und Wechsel von Receptivität und Spontaneität.

Fassen wir unter diesen Gegensatz im allgemeinen zuerst die primitive unterstützende Wirkung der Erziehung, so geht sie theils darauf, die Spannung des Gegensatzes zu befördern, denn anfangs ist er noch schwach und eben darum nichts recht bestimmt, im Leben aufzufassen; theils darauf, ihn gegen die äussere Reaktion zu unterstützen durch Verwahrung, bis die Stärkung soweit gediehen ist, dass es keiner Verwahrung mehr bedarf.

Aber wie ist es zweitens mit der sekundären polemischen Wirkung? Böse und verkehrt ist das Niedere, aber nur in Bezug auf das Höhere; der Streit zwischen beiden ist das Böse. Wenn der Mensch um das Höhere weiss, so beherrscht es seine Receptivität, wenn er aber nicht danach handelt, so beherrscht es nicht seine Spontaneität. Die ungleichförmige Entwicklung beider Glieder des Gegensatzes ist also das Böse, welchem muss entgegengearbeitet werden. Es besteht aber die Differenz der Temperamente, also die eigenthümliche Natur des Menschen, auch in einem bestimmten Verhältniss von Receptivität und Spontaneität. Wie verhält sie sich also zu dem, was die Erziehung unterstützen und dem sie entgegenarbeiten soll? Auf der einen Seite soll die eigenthümliche Natur des Menschen entwickelt und der Gegensatz gefördert werden in der bestimmten Modifikation, unter der er

ihm angeboren ist. Auf der andern Seite führen wir auch alle Fehler und Laster auf das Temperament zurück, und es scheint also dem entgegengearbeitet werden zu sollen. Das Böse ist jedoch nicht Manifestation des Temperaments, sondern der mit der Entwicklung des Temperaments nicht Schritt haltenden Entwicklung der Vernunft. Also das Temperament ist in seiner Entwicklung lediglich zu unterstützen, aber es ist auch gleichmässig mit derselben unter die Potenz der Vernunft zu stellen. Eine gesonderte Behandlung nach Maassgabe der Temperamente darf nicht stattfinden, da im Anfange der Erziehung dasselbe noch nicht zur Erscheinung gekommen ist, also auch keinen Maassstab abgeben kann; andrerseits wird der Zögling für ein gemeinsames Leben erzogen.

Das andere Element der Eigenthümlichkeit ist die Differenz der Anlagen, welche nicht begünstigt werden soll; denn je mehr einzelne Vermögen im Menschen zurückbleiben, um desto mehr wird er abhängig. Unterdrückt aber soll diese Differenz auch nicht werden; denn dieses würde am Ende die Theilung der Geschäfte unmöglich machen. In Bezug auf die Differenz der Neigungen gilt die Maxime, dass jeder Mensch unbeschadet seiner Neigung durch die allgemeine Bildung durchgehen muss; nur diese Maxime hat den Zögling selbst, seine Bildung zum Menschen zum Zweck.

Es ist nun von dem Gegensatz aus nur dreierlei im allgemeinen zu sagen: 1. Gesetz der extensiven Entwicklung, 2. Gesetz der intensiven, 3. Gesetz der Gleichzeitigkeit oder des Wechsels zwischen Receptivität und Spontaneität.

1. Gesetz der extensiven Entwicklung. Die allgemeine Aufgabe ist Entwicklung des receptiven Chaos zur Weltanschauung, und des spontanen zur weltbildenden Selbstdarstellung. Alle Einwirkung liegt nur in dem Zuführen des Stoffes, der sich allerdings auch von selbst zuführt. Sache der Erziehung ist nur, mehr Ordnung und Zusammenhang und eben dadurch auch Bewusstsein hervorzubringen. Hier nun gilt als Maxime, nicht eher ein Neues folgen zu lassen, bis das Vorige in dem Zögling vollständig geworden ist, die aber durch den Kanon beschränkt werden muss, dass die abzuwartende Vollendung nur eine relative sein darf, nämlich in Bezug auf die aufgestellte Aufgabe, abstrahirt von allem, was ausserdem noch im Gegenstande oder in der Thätigkeit ist. Die zweite Aufgabe ist nun ein Princip des Zusammenhangs in der

extensiven Entwicklung. Ordnung und Zusammenhang sind dasselbe: Ordnung ist Zusammenhang, in wiefern jeder isolirte Zweig wieder ein Mannigfaltiges ist, da das Elementarische wesentlich mannigfaltig ist; Zusammenhang ist eine Ordnung, in wiefern die ganze Erziehung Eins und nur im Zusammenhange die relative Vollendung jedes Momentes ist. Wenn die Erziehung Zusammenhang in die Entwicklung bringen soll, so muss sie keine anderen Elemente enthalten, als die das Leben enthält, sonst ist zwischen beiden und also auch in der Entwicklung überhaupt der Zusammenhang aufgehoben. Da sich nun bei uns ein solcher Streit, der sich in der Art, wie Wissen und Praxis, Schule und Leben entgegengesetzt werden, hinreichend manifestirt vorfindet, so muss man der Jugend ein besonderes, von ihrem Familienleben verschiedenes Leben bilden, welches als die Einheit aller ihrer Erziehungselemente erscheine. Dies muss das Princip der Schulen sein, in welchen das Wissen nur desshalb besonders hervortritt, weil es dasjenige ist, weniger um desswillen vorzüglich ein solches Leben ausser dem Familienleben nöthig ist, als nur was im Familienleben selbst am meisten fehlt und sich also bei der Vergleichung am meisten heraushebt. Aus dem rein pädagogischen Standpunkt aber ist es nur ein den andern gleiches Element; das gesellige, das bürgerliche, das religiöse sind ebenso gut darin. Ohne Schule in diesem Sinn ist für uns keine Erziehung.

2. Gesetz der intensiven Entwicklung. Der intensive Entwicklungsprocess wird allerdings auch ohne die Erziehung von Statten gehen. Aber nehmen wir eine Ungleichheit der Dignität in den Menschen an, so wird sie hierin liegen. Sofern nun dieser Unterschied nur eine innere Ursache hätte, ein bestimmtes Maass von Fähigkeit, so könnte die Erziehung freilich nichts produciren, was nicht in der besondern Natur liegt, aber doch beschleunigen. Eine rein äussere Ursache kann es hier nicht geben, eben weil es auf Zusammensein mit bestimmten Gegenständen nicht ankommt; doch sind diese auch nicht ganz ohne Einfluss. Der intensive Process ist auf der einen Seite dem extensiven entgegengesetzt; auf der andern Seite, weil nichts als ein bloss Aeusseres, sondern nur als eine Identität des Einzelnen und Allgemeinen gehabt werden kann, so würde der extensive Process auch Null sein, wenn der intensive es wäre. Der letzte muss also eine Seite haben, mit welcher er jenem zugekehrt ist, das ist die historische,

d. h. ein relatives Gegebensein eines Inneren und Allgemeinen in Bezug auf eine bestimmte Mannigfaltigkeit des Aeusseren und Einzelnen. Er muss ebenso eine Seite haben, mit welcher er von dem Extensiven unabhängig ist, d. i. die religiöse und spekulative. Das Religiöse ist das unmittelbare Gegebensein des absolut Inneren und Aeusseren im unmittelbaren Selbstbewusstsein. Das Spekulative ist das nie beendigte Siechen des absolut Inneren und Allgemeinen im objektiven Bewusstsein. Beides ist aber wieder wesentlich verbunden. Das Historische ist grundlos ohne eins von den beiden andern; das Spekulative und Religiöse sind leer ohne das Historische, denn sie können sich nur in diesem darstellen. Haben nicht alle Menschen gleiche Dignität, so sind sie gewiss nicht alle gemacht, sich mit dem abzugeben, was nie vollendet werden kann. Ist also einer nicht spekulativ, so kann man ihn nicht dazu machen; es ist seine natürliche Unvollkommenheit. Ist aber einer nicht religiös, so ist es eine Verkehrtheit, denn er müsste in einer beständigen Skepsis sein; ist er dies nicht, so ist er von einem bloss in seiner Besonderheit liegenden Grunde geleitet, und das ist böse. —

Eintheilung.

Einleitung.

Allgemeiner Theil.

Erstens. Verhältniss der Erziehung zu den anderweitigen Einwirkungen, in sofern sie ihr zuwider sind.

Zweitens. Verhältniss der Erziehung zu den anderweitigen Einwirkungen, in sofern sie mit ihr zusammenstimmen.

Drittens. Verhältniss der Erziehung zu dem, was aus dem Menschen sich von selbst entwickelt.

Besonderer Theil.

Schematismus.

Erste Periode. (Erziehung des Kindes innerhalb der Familie.)

Erster Abschnitt. (Erziehung des sprachlosen Kindes.)

Zweiter Abschnitt. (Das Knabenalter.)

Zweite Periode.

Die Trivialbildung.

§ 19.

Hegel.

Schelling hatte das Absolute als den Indifferenzpunkt des Realen und Idealen, als die unterschiedslose Identität beider bezeichnet, aus welcher ein Hervorgehen jener beiden Pole nur auf künstliche, fast gewaltsame Weise deducirt werden konnte. Das Absolute hätte sich nicht als letztes nothwendiges Glied eines Processes oder einer Entwicklungsreihe ergeben, sondern war als eine unerwiesene Behauptung „wie aus der Pistole geschossen“ an den Anfang derselben gestellt, wesshalb eine dialektische Entwicklung des Realen und Idealen aus dem Absoluten eben nicht möglich und die Ueberwindung des Dualismus durch den Monismus nur eine scheinbare war. Dagegen sieht **Hegel** (1770 — 1831) in dem Absoluten nicht den ruhenden, todten Indifferenzpunkt, in welchem alle Gegensätze, mithin auch alles Leben aufhört. Das Absolute ist der Geist, der freie Geist, der sich offenbart in dem Setzen der Natur als seiner Welt, — ein Setzen, das jedoch als Reflexion zugleich Voraussetzen der Welt als selbstständiger Natur ist. Der Geist aber ist die unendliche Idee, welche als die Vernunft, als das Subjekt-Objekt, als die Einheit des Ideellen und Reellen, des Endlichen und Unendlichen, der Seele und des Leibes, als die Möglichkeit, die ihre Wirklichkeit an ihr selbst hat, als das, dessen Natur nur als existirend begriffen werden kann, zu fassen ist. Die Idee ist die Dialektik, welche ewig das mit sich Identische von dem Differenten, das Subjektive von dem Objektiven, das Endliche von dem Unendlichen, die Seele von dem Leibe, ab- und unterscheidet und nur in sofern ewige Schöpfung, ewige Lebendigkeit und ewiger Geist ist. So ist das Absolute die allem zu Grunde liegende Substanz, die zunächst an und für sich seiend, sich selber in ihrem Anderssein entworden, im unendlichen Process und Progress aus ihrem Anderssein in sich zurückkehrt, oder wie es Hegel auch ausdrückt: Die Idee erweist sich als das schlechthin mit sich identische Denken, und dies zugleich als die Thätigkeit, sich selbst, um für sich zu sein, sich gegenüber zu stellen und in diesem Andern nur bei sich selbst zu sein.

Es zerfällt daher die Wissenschaft in die drei Theile: I. in die Logik, die Wissenschaft der Idee an und für sich, II. die Naturphilosophie als die Wissenschaft der Idee in ihrem Anderssein, III. die Philosophie des Geistes, als der Idee, die aus ihrem Anderssein in sich zurückkehrt.

I. **Die Logik.** — Die Logik ist die Wissenschaft der reinen Idee, d. h. der Idee im abstrakten Element des Denkens. Das Sein ist der Begriff nur an sich, und da das reine Sein die reine Abstraktion ist, so ist es identisch mit dem Nichts, deren Einheit das Werden ist. Das Resultat des Werdens ist das Dasein, d. i. Sein mit einer Bestimmtheit. Das Daseiende oder Etwas wird nun zu einem Andern. Etwas ist im Verhältniss zu einem Andern selbst schon ein Anderes gegen dasselbe; somit da das, in welches es übergeht, ganz dasselbe ist als das, welches übergeht, so geht hiermit Etwas in seinem Uebergehen in Anderes nur mit sich selbst zusammen. Oder negativ betrachtet: Was verändert wird, ist das Andere, es wird das Andere des Andern. So ist das Sein, aber als Negation der Negation wieder hergestellt und ist das Fürsichsein. Das Wesen ist der Begriff als gesetzter Begriff oder das Sein als Scheinen in sich selbst; es scheint in sich oder ist reine Reflexion, so ist es nur reflektirte Beziehung auf sich, Identität mit sich. Das Wesen ist nur reine Identität und Schein in sich selbst, als es die sich auf sich beziehende Negativität, somit Abstossen seiner von sich selbst ist, — dies der Unterschied. Die Einheit der Identität und des Unterschiedes bildet der Grund. Die Existenz ergiebt sich als die unmittelbare Einheit der Reflexion-in-sich und der Reflexion-in-Anderes. Das Ding ist die Totalität als die in Einem gesetzte Entwicklung der Bestimmungen, des Grundes und der Existenz. Es zerfällt in Materie und Form, deren jedes die Totalität der Dingheit und selbstständig für sich ist. Die Materie ist die daseiende Dingheit, das Bestehen des Dinges; Materie und Form sind an-sich dasselbe. Das Wesen muss nun erscheinen. Das Scheinen ist die Bestimmung, wodurch das Wesen nicht Sein, sondern Wesen ist, und das ent-

wickelte Scheinen ist die Erscheinung. Die unmittelbar gewordene Einheit des Wesens und der Existenz, oder des Innern und des Aeussern offenbart sich in der Wirklichkeit. Der Begriff ist die Wahrheit des Seins und des Wesens, und zerfällt in die Lehre vom subjektiven Begriff, von der Objektivität und von der Idee, welche die absolute Einheit des Begriffs und der Objektivität ist.

II. **Die Naturphilosophie.** — Die Natur ist die Idee in der Form des Anderssein. In ihr zeigt sich keine Freiheit, sondern Nothwendigkeit und Zufälligkeit, und sie ist als ein System von Stufen zu betrachten, deren eine aus der andern nothwendig hervorgeht. Die Idee als Natur ist in der Bestimmung des Aussereinander der Materie und deren ideelles System, — Mechanik. Der Raum ist abstrakte Allgemeinheit ihres Aussersichseins, die Zeit das Werden, Entstehen und Vergehen selber oder die negative Einheit des Aussersichseins. Zeit und Raum sind reine Formen der Sinnlichkeit. Das Vergehen und Sichwiedererzeugen des Raumes in der Zeit und der Zeit im Raum macht die Bewegung aus. Die Schwere, das Insichsein der Materie, ist die negative Einheit der Repulsions- und Attraktionskraft der Materie. Die Physik hat die qualificirte Materie zum Objekt und zerfällt in die Physik der allgemeinen, besonderen und der totalen Individualität. In der Organik kommt die Idee zur unmittelbaren Existenz, zum Leben, und zwar in drei Stufen: als Gestalt, als vegetabilischer, als animalischer Organismus.

III. **Die Philosophie des Geistes.** — Der Geist ist die zu ihrem Fürsichsein gelangte Idee, deren Objekt und Subjekt der Begriff ist. Das formelle Wesen des Geistes ist die Freiheit. In der Form der Beziehung auf sich selbst ist er **subjektiver Geist** und als solcher Gegenstand der Anthropologie, der Phänomenologie, der Psychologie. In der Phänomenologie, der Geschichte des in die Erscheinung tretenden Bewusstseins, erscheint der Geist zunächst als Bewusstsein,

erhebt sich dann zum Selbstbewusstsein und endlich zur Vernunft.

Die Vernunft, welche die an und für sich seiende Wahrheit ist, ist die einfache Identität der Subjektivität des Begriffs und seiner Objektivität und Allgemeinheit. Das Selbstbewusstsein wie die Gewissheit, dass seine Bestimmungen ebenso sehr gegenständlich Bestimmungen des Wesens der Dinge, als seine eigenen Gedanken sind, ist die Vernunft, welche als diese Identität nicht nur die absolute Substanz, sondern die Wahrheit als Wissen ist. Die wissende Wahrheit ist der Geist.

Das Fortschreiten des Geistes ist Entwicklung, in sofern seine Existenz, das Wissen, in sich selbst das an und für sich Bestimmtsein d. i. das Vernünftige zum Gehalte und Zweck hat. In sofern das Wissen, mit seiner ersten Bestimmtheit behaftet, nur erst abstrakt oder formell ist, ist das Ziel des Geistes, die objektive Erfüllung und damit zugleich die Freiheit seines Wissens hervorzubringen. Der Weg des Geistes ist daher: theoretisch, sodann Wille oder praktischer Geist zu sein, so dass er endlich sich als freier Geist wird, in welchem jene beiden Einseitigkeiten aufgehoben sind.

Zunächst nämlich findet sich der theoretische Geist als Intelligenz bestimmt; dies ist der Schein derselben, von dem sie in ihrer Unmittelbarkeit ausgeht. Als Wissen aber ist sie dies, das Gefundene als ihr eigenes zu setzen. Ihre Thätigkeit hat es mit der leeren Form zu thun, die Vernunft zu finden, und ihr Zweck ist, dass ihr Begriff für sie sei, d. i. für sich Vernunft zu sein, womit in Einem der Inhalt für sie vernünftig wird. Diese Thätigkeit ist das Erkennen. Dagegen ist die Intelligenz, sich wissend als das Bestimmende des Inhalts, der ebenso der ihrige, als er als seiend bestimmt ist, Wille. Der Geist als Wille weiss sich als sich in sich beschliessend und sich aus sich erfüllend. Dies erfüllte Fürsichsein oder Einzelnheit macht die Seite der Existenz oder Realität von der Idee des Geistes aus; als Wille tritt der Geist in Wirklichkeit, als Wissen ist er in dem Boden der All-

gemeinheit des Begriffs. Als sich selbst den Inhalt gebend ist der Wille bei sich, frei überhaupt; dies ist sein bestimmter Begriff. Die wahre Freiheit aber ist als Sittlichkeit dies, dass der Wille nicht subjektive, d. i. eigensüchtige, sondern allgemeinen Inhalt zu seinen Zwecken hat; solcher Inhalt ist aber nur im Denken und durch's Denken. Es ist nichts Geringeres als absurd, aus der Sittlichkeit, Rechtlichkeit u. s. w. das Denken ausschliessen zu wollen.

Der wirklich freie Wille oder Geist ist die Einheit des theoretischen und praktischen Geistes, freier Wille, der für sich als freier Wille ist, indem der Formalismus, Zufälligkeit und Beschränktheit des bisherigen praktischen Inhalts sich aufgehoben hat. Durch das Aufheben der Vermittlung, die darin enthalten war, ist er die durch sich gesetzte unmittelbare Einzelnheit, welche aber ebenso zur allgemeinen Bestimmung, der Freiheit selbst, gereinigt ist. Diese allgemeine Bestimmung hat der Wille nur als seinen Gegenstand und Zweck, indem er sich denkt, diesen seinen Begriff weiss, Wille als freie Intelligenz ist. Der Geist, der sich als frei weiss und sich als diesen seinen Gegenstand will, d. i. sein Wesen zur Bestimmung und zum Zwecke hat, ist zunächst überhaupt der vernünftige Wille oder an sich die Idee, darum nur der Begriff des absoluten Geistes.

Der **objektive** Geist ist die absolute Idee an sich seiend; er äussert sich im Recht, in der Moralität und in der Sittlichkeit. Die Sittlichkeit ist die Vollendung des objektiven Geistes, die Wahrheit des subjektiven und objektiven Geistes selbst. In ihr sind beider Einseitigkeiten aufgehoben, indem die subjektive Freiheit als der an und für sich allgemeine vernünftige Wille ist, der in dem Bewusstsein der einzelnen Subjektivität sein Wissen von sich und die Gesinnung wie seine Bethätigung und unmittelbare allgemeine Wirklichkeit zugleich als Sitte hat, — die selbstbewusste Freiheit ist zur Natur geworden.

Die frei sich wissende Substanz, in welcher das absolute Sollen ebenso sehr Sein ist, hat als Geist eines Volkes Wirklichkeit. Weil die Substanz die absolute Einheit der

Einzelnheit und der Allgemeinheit der Freiheit ist, so ist die Wirklichkeit und Thätigkeit jedes Einzelnen für sich zu sein und zu sorgen, bedingt sowohl durch das vorausgesetzte Ganze, in dessen Zusammenhang allein vorhanden, als auch ein Uebergehen in ein allgemeines Produkt. Die Gesinnung der Individuen ist das Wissen der Substanz und der Identität aller ihrer Interessen mit dem Ganzen, und dass die andern Einzelnen gegenseitig sich nur in dieser Identität wissen und wirklich sind, ist das Vertrauen, die wahrhafte, sittliche Gesinnung. Die Beziehungen des Einzelnen in den Verhältnissen, zu denen sich die Substanz besondert, machen seine sittlichen Pflichten aus. Die sittliche Persönlichkeit, d. i. die Subjektivität, die von dem substantiellen Leben durchdrungen ist, ist Tugend.

Als unmittelbarer oder natürlicher Geist ist nun die sittliche Substanz zunächst die Familie. Die mit der natürlichen Erzeugung der Kinder verbundene, zunächst als ursprünglich im Schliessen der Ehe gesetzte Sittlichkeit realisirt sich in der zweiten Geburt der Kinder, der geistigen, der Erziehung derselben zu selbstständigen Personen. Durch diese Selbstständigkeit treten die Kinder aus der konkreten Lebendigkeit der Familie, der sie ursprünglich angehören, sind für sich geworden, aber bestimmt, eine neue solche wirkliche Familie zu stiften.

Die Substanz, als Geist sich abstrakt in viele Personen, in Familien oder Einzelne besondernd, die in selbstständiger Freiheit und als Besondere für sich sind, verliert zunächst ihre sittliche Bestimmung, indem diese Personen als solche nicht die absolute Einheit, sondern ihre eigene Besonderheit und ihr Fürsichsein in ihrem Bewusstsein und zu ihrem Zwecke haben. Die Substanz wird auf diese Weise nur zu einem allgemeinen, vermittelnden Zusammenhange von selbstständigen Extremen und von deren besonderen Interessen; die sich entwickelte Totalität dieses Zusammenhangs ist der Staat als bürgerliche Gesellschaft oder als äusserer Staat.

Die Besonderheit der Personen begreift zunächst die Bedürfnisse in sich. In diese scheint die Allgemeinheit zunächst

so, dass der Verstand an ihnen unterscheidet und dadurch sie selbst wie die Mittel für diese Unterschiede in's Unbestimmte vervielfältigt und beides immer abstrakter macht. Diese Vereinzelung des Inhalts durch Abstraktion giebt die Theilung der Arbeit. Die Gewohnheit dieser Abstraktion im Genuss, Kenntniss, Wissen und Benehmen macht die Bildung in dieser Sphäre, überhaupt die formelle Bildung aus. Der Staat ist die selbstbewusste sittliche Substanz, die Vereinigung des Princips der Familie und der bürgerlichen Gesellschaft. Dieselbe Einheit, welche in der Familie als Gefühl der Liebe ist, ist sein Wesen, das aber zugleich durch das zweite Princip des wissenden und aus sich thätigen Wollens die Form gewusster Allgemeinheit erhält, welche so wie deren im Wissen sich entwickelnde Bestimmungen die wissende Subjektivität zum Inhalte und absoluten Zwecke hat, d. i. für sich dies Vernünftige will.

Der **absolute** Geist ist die Einheit des subjektiven und objektiven Geistes und bildet die höchste Sphäre. Er offenbart sich in der Kunst, in der Religion und am herrlichsten in der Philosophie, welche die sich denkenden Ideen, die wissende Wahrheit, die sich wissende Vernunft ist, und die sich rückwärts wieder in Geist und Natur entzweit.

Wenngleich nun Hegel seinen Vorsatz, auch die **Pädagogik** systematisch zu behandeln, nicht ausgeführt hat, so sehen wir doch aus den gelegentlichen Exkursionen zur Genüge, dass von seinem philosophischen Standpunkte aus diese Wissenschaft einer solchen systematischen Behandlung fähig ist. Wie das Hegel'sche System überhaupt ein fest in sich beschlossenes Ganzes ist, so ergeben sich auch die pädagogischen Ansichten Hegel's als nothwendige Ergüsse aus diesem festgefugten Ganzen.

Der Ausgangspunkt des gesammten Systems ist das Absolute, welches aber nicht in seiner Transscendenz im ruhenden Sein verharrt, sondern dessen Wesen die Selbstentzweiung vermöge der immanenten dialektischen Entwicklung ist, die sich in dem fortwährenden Setzen und

Wiederaufheben der Gegensätze im unendlichen lebendigen Process vollzieht. Das treibende Agens ist die Negation, der Heraklitische *πόλεμος*, die jedoch zugleich auch wieder die Position zu einer neuen Negation bildet. So tritt das Absolute oder die Idee aus ihrem natürlichen Ansichsein in der Objektivirung ihres Andersseins aus sich heraus, um sich als wissende Vernunft in ihrem Fürsichsein wiederzufinden. Das Ansichsein und das Anderssein des Geistes ist nur ein Scheinen innerhalb seiner, ein Schein, den an sich der Geist sich als eine Schranke setzt, um durch Aufheben derselben für sich die Freiheit als sein Wesen zu haben und zu wissen, d. i. schlechthin manifestirt zu sein. Als für sich seiend aber ist der Geist oder die für-sich-seiende Allgemeinheit sich besondernd und hierin Identität mit sich. Daher sieht auch Hegel in dem subjektiven Willen lediglich den eigensüchtigen und erkennt ihm nur in sofern Berechtigung zu, als er allgemeinen Inhalt zu seinen Zwecken hat: die berechtigte Eigenthümlichkeit der Individualität als solche hat in dem Hegel'schen System freilich keine Stätte.

Demgemäss hat auch das werdende Subjekt, das Kind, einen einzelnen oder eigenen Willen, d. h. im üblichen schlechten Sinne einen Eigenwillen und lebt in natürlicher Unwissenheit und natürlichem Irrthum; die Besonderheit des Individuums wird für Hegel zu einer Absonderlichkeit, der nun das Objektive in dem Erzieher als Vertreter der allgemeinen Sittlichkeit entgegentritt. In der Erziehung also giebt sich das Subjekt, welches bis dahin nur an sich lebte, dem Objektiven, der bürgerlichen Gesellschaft, hin, damit es als Produkt der Erziehung aus diesem Anderssein nunmehr für sich wird. Dieses Fürsichsein ist die Rückkehr des Subjekts durch das Objektive zu sich selber, es ist die unendlich subjektive Substantialität der Sittlichkeit durch die Erziehung zur Gestalt der Allgemeinheit erhoben, es ist das Wissen und Wollen des Allgemeinen, der vernünftige Wille als freie Intelligenz, — kurz: ein Leben in der Wiedergeburt. Diese ist demnach der **Zweck** der Erziehung.

In dem Staate sieht Hegel den Repräsentanten der vernünftigen Allgemeinheit, und es ist kein Zweifel, dass, falls er

seinen Vorsatz, eine Pädagogik zu verfassen, ausgeführt hätte, dieselbe in gewisser Beziehung, eine Staatspädagogik geworden wäre, freilich in anderem Sinne als die antik griechische, da Hegel im Gegensatz zu jener grade der Familie das Recht und die Pflicht der Erziehung vindicirt.

Das **Mittel**, welches sich nun die Erziehung zur Erreichung ihres Zweckes, der Wiedergeburt, bedient, ist der Form nach der Unterricht, dem Inhalte nach der Glaube, denn nur der gewusste Glaube oder der Wille als freie Intelligenz entspricht der absoluten Idee.

Der Unterricht bezweckt die Bildung des Subjekts, die theils eine theoretische, theils eine praktische ist. Die theoretische Bildung muss in quantitativer Beziehung möglichst allgemein sein, sofern sich das partikulare Wissen zu einem allgemeinen erheben soll. Der Zögling entfernt sich so von sich selbst, giebt sich der objektiven Allgemeinheit hin und kehrt bereichert zu sich zurück. Auch in qualitativer Beziehung muss die Bildung allgemein sein, indem der Geist von dem Einzelnen zu den allgemeinen Gesetzen vordringt. Und endlich erfordert die theoretische Bildung eine uneigennützige Hingabe des Subjekts an das Objekt, wie sie besonders die Kunst erfordert. Die praktische Bildung verlangt in Bezug auf das Ansichsein die Selbsterhaltung des Subjekts durch Mässigung der natürlichen Triebe, in Bezug auf das Anderssein Hingabe an den Beruf, in Bezug auf das Fürsichsein Gewinnung eines höheren allgemeinen Standpunktes der sittlichen Beurtheilung.

Da Hegel mit Recht nur den bewussten Willen als einen wahrhaft freien anerkennt, so muss für ihn die Ausbildung der Intelligenz die wesentlichste Aufgabe der Erziehung sein.

Von denjenigen **Anhängern** der Hegel'schen Philosophie, welche einzelne Gebiete der Pädagogik systematisch bearbeiteten, sind zu nennen:

Pölitz: „Erziehungswissenschaft in dem Zweck der Menschheit und des Staats."

J. H. Deinhardt: „Der Gymnasialunterricht nach den wissenschaftlichen Anforderungen der jetzigen Zeit," 1837.

A. Kapp: „Gymnasial-Pädagogik im Umrisse," 1841.

G. Thaulow: „Gymnasial - Pädagogik im Grundrisse," 1858.

E. Anhalt: „Die Volksschule und ihre Nebenanstalten."

Die Möglichkeit einer streng philosophischen Behandlung versucht mit mehr oder weniger Glück **G. Thaulow** nachzuweisen in seiner Schrift: „Erhebung der Pädagogik zur philosophischen Wissenschaft. Oder Einleitung in die Philosophie der Pädagogik," Berlin 1845. Er geht hierin von der empirischen Darstellung der Pädagogik in unserer Zeit aus und befolgt die Methode, von unten auf stufenweise zum Begriff der Pädagogik hinaufzusteigen in folgender Art:

Erstens: Der Zustand ist schlecht, die Pädagogik geniesst eine geringe Anerkennung.

Zweitens: Vielleicht kann aber die Wissenschaft der Pädagogik an sich sehr vollkommen sein, es fehlt nur an der Empfänglichkeit für sie.

Drittens: Sie ist aber nicht vollkommen, konnte es aber auch aus andern Gründen nicht sein.

Viertens: Vielleicht ist sie aber an sich von keiner Bedeutung und überhaupt keine Wissenschaft.

Fünftens: Sie ist aber von sehr grosser Bedeutung und eine philosophische Wissenschaft.

Seine Eintheilung des Gesammtgebietes der Pädagogik ist diese:

Erster Theil. Die Philosophie der Geschichte der Erziehung.

Erstes Buch: Die Geschichte der Erziehung in der orientalischen Welt.

Zweites Buch: Die Geschichte der Erziehung in der griechisch-römischen Welt.

Drittes Buch: Die Geschichte der Erziehung in der germanischen Welt.

Zweiter Theil. Die Lehre vom Menschen.

Erstes Buch: Der Mensch in seiner anthropologisch-psychologischen Entwicklung.

Zweites Buch: Die ethisch-politische Basis des Menschen.

Drittes Buch: Der Mensch in seiner sittlichen Entwicklung.

Dritter Theil. Die Erziehung des Menschen.

Erstes Buch: In der Epoche der Substantialität.

Zweites Buch: In der Epoche der Moralität.

Drittes Buch: In der Epoche der Sittlichkeit. —

Der bedeutendste Pädagoge der Hegel'schen Schule ist jedoch K. Rosenkranz. —

„Hegel's Ansichten über Erziehung und Unterricht,“ aus Hegel's sämmtlichen Schriften gesammelt und systematisch geordnet von G. Thaulow, 1853. —

Die **Pädagogik** ist die Kunst, die Menschen sittlich zu machen; sie betrachtet den Menschen als natürlich und zeigt den Weg, ihn wiederzugebären, seine erste Natur zu einer zweiten, geistigen umzuwandeln, so dass dieses Geistige in ihm zur Gewohnheit wird.

Die Erziehung nach ihrer Bestimmtheit ist das erscheinende fortgehende Aufheben des Negativen oder Subjektiven. Denn das Kind ist als die Form der Möglichkeit eines sittlichen Individuums ein Subjektives oder Negatives, dessen Mannbarwerden das Aufhören dieser Form und dessen Erziehung die Zucht oder das Bezwingen derselben ist; aber das Positive und das Wesen ist, dass er an der Brust der allgemeinen Sittlichkeit getränket, in ihrer absoluten Anschauung zuerst als eines fremden Wesens lebt, sie immer mehr begreift und so in den allgemeinen Geist übergeht. Es erhellt hieraus von selbst, dass die Tugenden sowohl als die absolute Sittlichkeit, gleich wenig wie das Werden derselben durch die Erziehung, ein Bemühen um eigenthümliche und abgesonderte Sittlichkeit sind, und dass das Bestreben um eine eigenthümliche positive Sittlichkeit etwas Vergebliches und an sich selbst Unmögliches ist, und in Ansehung der Sittlichkeit das Wort der weisesten Männer des Alterthums allein das Wahre ist: sittlich sei, den Sitten seines Landes gemäss zu leben, und in Ansehung der Erziehung das, welches ein Pythagoräer einem auf die Frage: welches die beste Erziehung für seinen Sohn wäre? antwortete: wenn du ihn zum Bürger eines wohleingerichteten Volkes machst.

Der Geist muss zum Ablegen seiner Absonderlichkeiten, zum Wissen und Wollen des Allgemeinen, zur Aufnahme der vorhandenen allgemeinen Bildung gebracht werden. Dies Umgestalten der Seele — nur dies heisst Erziehung.

Das Bedürfniss der Kinder, gross zu werden, zieht sie gross; dies eigene Streben der Kinder nach Erziehung ist das immanente Moment aller Erziehung. Die Erziehung hat den **Zweck**, den Menschen zu einem selbstständigen Wesen zu machen, d. h. zu einem Wesen von freiem Willen. Zu dieser Absicht werden den Kindern vielerlei Einschränkungen ihrer Lust auferlegt. Sie müssen gehorchen lernen, damit ihr einzelner oder eigener Wille, ferner die Abhängigkeit von sinnlichen Neigungen und Begierden, aufgehoben und der Wille also befreit werde.

Die Wiedergeburt des Geistes aus der natürlichen Unwissenheit sowohl als dem natürlichen Irrthum geschieht durch Unterricht und den durch das Zeugniss des Geistes erfolgenden Glauben der objektiven Wahrheit des Inhaltes. Was aber das unmittelbare Wissen von Gott, vom Rechtlichen, vom Sittlichen betrifft, welche Form man dieser Ursprünglichkeit gebe, so ist die allgemeine Erfahrung, dass, damit das, was darin enthalten ist, zum Bewusstsein gebracht werde, wesentlich Erziehung, Entwicklung erforderlich sei, d. i. dass Religion, Sittlichkeit, so sehr sie ein Glauben, unmittelbares Wissen sind, schlechthin bedingt durch die Vermittlung seien, welche Entwicklung, Erziehung, Bildung heisst. Die Erziehung und Bildung des Kindes besteht aber darin, dass es das, was es zunächst nur an sich und damit für Andere (die Erwachsenen) ist, auch für sich werde.

Der Mensch ist, was er als Mensch sein soll, erst durch Bildung. Die Bildung in ihrer absoluten Bestimmung ist die Befreiung und die Arbeit der höheren Befreiung, nämlich der absolute Durchgangspunkt zu der, nicht mehr unmittelbaren, natürlichen, sondern geistigen, ebenso zur Gestalt der Allgemeinheit erhobenen unendlich subjektiven Substantialität der Sittlichkeit. Diese Befreiung ist im Subjekt die harte Arbeit gegen die blosse Subjektivität des Benehmens, gegen die Unmittelbarkeit der Begierde, sowie gegen die subjektive Eitelkeit der Empfindung und die Willkür des Beliebens. Dass sie diese harte Arbeit ist, macht einen Theil der Ungunst aus, der auf sie fällt. Durch diese Arbeit der Bildung ist es aber, dass der subjektive Wille selbst in sich

die Objektivität gewinnt, in der er seinerseits allein würdig und fähig ist, die Wirklichkeit der Idee zu sein. Ebenso macht zugleich diese Form der Allgemeinheit, zu der sich die Besonderheit verarbeitet und heraufgebildet hat, die Verständigkeit, dass die Besonderheit zum wahrhaften Fürsichsein der Einzelheit wird, und indem sie der Allgemeinheit den erfüllenden Inhalt und ihre unendliche Selbstbestimmung giebt, selbst in der Sittlichkeit als unendlich für sich seiende, freie Subjektivität ist. Dies ist der Standpunkt, der die Bildung als immanentes Moment des Absoluten und ihren unendlichen Werth erweist.

Zur **theoretischen** Bildung gehört ausser der Mannigfaltigkeit und Bestimmtheit der Kenntnisse und der Allgemeinheit der Gesichtspunkte, aus denen die Dinge zu beurtheilen sind, der Sinn für die Objekte in ihrer freien Selbstständigkeit ohne ein subjektives Interesse.

Die Mannigfaltigkeit der Kenntnisse an und für sich gehört zur Bildung, weil der Mensch dadurch aus dem partikulären Wissen von unbedeutenden Dingen der Umgebung zu einem allgemeinen Wissen sich erhebt, durch welches er eine grössere Gemeinschaftlichkeit der Kenntnisse mit andern Menschen erreicht, in den Besitz allgemein interessanter Gegenstände kommt. Indem der Mensch über das, was er unmittelbar weiss und erfährt, hinausgeht, so lernt er, dass es auch andere und bessere Weisen des Verhaltens und Thuns giebt und die seinige nicht die einzig nothwendige ist. Er entfernt sich von sich selbst und kommt zur Unterscheidung des Wesentlichen und Unwesentlichen. Die Bestimmtheit der Kenntnisse betrifft den wesentlichen Unterschied derselben, die Unterschiede, die den Gegenständen unter allen Umständen zukommen. Zur Bildung gehört ein Urtheil über die Verhältnisse und Gegenstände der Wirklichkeit. Dazu ist erforderlich, dass man wisse, worauf es ankommt, was die Natur und der Zweck einer Sache und der Verhältnisse zu einander sind. Diese Gesichtspunkte sind nicht unmittelbar durch die Anschauung gegeben, sondern durch die Beschäftigung mit der Sache, durch das Nachdenken über ihren Zweck und Wesen und über die Mittel, wieweit dieselben reichen oder nicht. Der ungebildete Mensch bleibt bei der unmittelbaren Anschauung stehen. Er hat kein offenes Auge und sieht nicht, was ihm vor den Füssen liegt. Es ist nur ein subjektives Sehen und Auffassen. Er sieht nicht die Sache. Er weiss nur ungefähr, wie diese beschaffen

ist und das nicht einmal recht, weil nur die Kenntniss der allgemeinen Gesichtspunkte dahin leitet, was man wesentlich betrachten muss, oder weil sie schon das Hauptsächliche der Sache selbst ist, schon die vorzüglichsten Fächer derselben enthält, in die man also das äusserliche Dasein, so zu sagen, nur hineinzulegen braucht und also sie viel leichter und richtiger aufzufassen fähig ist.

Ferner gehört zur Bildung der Sinn für das Objektive in seiner Freiheit. Es liegt darin, dass ich nicht mein besonderes Subjekt in dem Gegenstande suche, sondern die Gegenstände, wie sie an und für sich sind, in ihrer freien Eigenthümlichkeit betrachte und behandle, dass ich mich ohne einen besondern Nutzen dafür interessire. Ein solch uneigennütziges Interesse liegt in dem Studium der Wissenschaften, wenn man sie nämlich um ihrer selbst willen kultivirt. Die Begierde, aus den Gegenständen der Natur Nutzen zu ziehen, ist mit deren Zerstörung verbunden. Auch das Interesse für die schöne Kunst ist ein uneigennütziges. Sie stellt die Dinge in ihrer lebendigen Selbstständigkeit dar und streicht das Dürftige und Verkümmerte, wie sie von äusseren Umständen leiden, von ihnen ab. Die objektive Handlung besteht darin, dass sie 1. auch nach ihrer gleichgültigen Seite die Form des Allgemeinen hat, ohne Willkür, Laune und Kaprice, vom Sonderbaren und dgl. m. befreit ist; 2. nach ihrer inneren, wesentlichen Seite ist das Objektive, wenn man die wahrhafte Sache selbst zu seinem Zwecke hat, ohne eigennütziges Interesse.

Zur **praktischen** Bildung gehört, dass der Mensch bei der Befriedigung der natürlichen Bedürfnisse und Triebe diejenige Besonnenheit und Mässigung beweise, welche in den Grenzen ihrer Nothwendigkeit, nämlich der Selbsterhaltung, liegt. Er muss 1. aus dem Natürlichen heraus, davon frei sein; 2. hingegen in seinen Beruf, das Wesentliche, muss er vertieft und daher 3. die Befriedigung des Natürlichen nicht nur in die Grenzen der Nothwendigkeit einschränken, sondern sie auch höheren Pflichten aufzuopfern fähig sein. Zur Bildung gehört, dass man mit den allgemeinen Gesichtspunkten bekannt ist, die zu einer Handlung, Begebenheit u. s. w. gehören, dass man diese Gesichtspunkte, und damit die Sache auf allgemeine Weise fasse, um ein gegenwärtiges Bewusstsein über das zu haben, worauf es ankommt.

An der Mannigfaltigkeit der interessirenden Bestimmungen und Gegenstände entwickelt sich die theoretische Bildung, nicht nur

eine Mannigfaltigkeit von Vorstellungen und Kenntnissen, sondern auch eine Beweglichkeit und Schnelligkeit des Vorstellens und des Uebergehens von einer Vorstellung zur andern, das Fassen verwickelter und allgemeiner Beziehungen u. s. w., die Bildung des Verstandes überhaupt, damit auch der Sprache. Die praktische Bildung durch die Arbeit besteht in dem sie erzeugenden Bedürfniss und der Gewohnheit der Beschäftigung überhaupt, dann der Beschränkung des Thuns, theils nach der Natur des Materials, theils auch vornehmlich nach der Willkür anderer, und einer durch diese Zucht sich erwerbenden Gewohnheit objektiver Thätigkeit und allgemein gültiger Geschicklichkeiten.

Auch haben die Kinder ein Recht auf Ernährung und Erziehung aus dem gemeinsamen Familienvermögen. Was der Mensch sein soll, hat er nicht aus Instinkt, sondern er hat es sich erst zu erwerben; darauf begründet sich das Recht des Kindes, erzogen zu werden. Die Nothwendigkeit, erzogen zu werden, ist in den Kindern als das eigene Gefühl, in sich, wie sie sind, unbefriedigt zu sein, — als der Trieb, der Welt der Erwachsenen, die sie als ein Höheres ahnen, anzugehören, der Wunsch, gross zu werden. Die spielende Pädagogik nimmt das Kindische schon selbst als etwas, das an sich gelte, giebt es den Kindern so und setzt ihnen das Ernsthafte und sich selbst in kindische, von den Kindern selbst gering geachtete Form herab. Indem sie so dieselben in der Unfertigkeit, in der sie sich fühlen, vielmehr als fertig vorzustellen und darin befriedigt zu machen bestrebt ist, stört und verunreinigt sie deren wahres, eigenes, besseres Bedürfniss und bewirkt theils die Interesselosigkeit und Stumpfheit für die substantiellen Verhältnisse der geistigen Welt, theils die Verachtung der Menschen, da sich ihnen als Kindern dieselbe selbst kindisch und verächtlich vorgestellt haben, und dann die sich an der eigenen Vortrefflichkeit weidende Eitelkeit und Eigendünkel.

Die Rechte des Familienvaters über die Mitglieder sind eben so sehr Pflichten gegen sie, wie die Pflicht des Gehorsams der Kinder ihr Recht, zu freien Menschen erzogen zu werden, ist. Die Familie hat als die unmittelbare Substantialität des Geistes seine sich empfindende Einheit, die Liebe, zu ihrer Bestimmung, so dass die Gesinnung ist, das Selbstbewusstsein seiner Individualität in dieser Einheit als an und für sich seiender Wesentlichkeit zu haben, um in ihr nicht als

eine Person für sich, sondern als Mitglied zu sein. Die Erziehung hat die in Rücksicht auf das Familienverhältniss positive Bestimmung, dass die Sittlichkeit in ihnen zur unmittelbaren, noch gegensatzlosen Empfindung gebracht, und das Gemüth darin als dem Grunde des sittlichen Lebens, in Liebe, Zutrauen und Gehorsam sein erstes Leben gelebt habe, — dann aber die in Rücksicht auf dasselbe Verhältniss negative Bestimmung, die Kinder aus der natürlichen Unmittelbarkeit, in der sie sich ursprünglich befinden, zur Selbstständigkeit und freien Persönlichkeit und damit zur Fähigkeit, aus der natürlichen Einheit der Familie zu treten, zu erheben.

Zunächst ist die Familie das substantielle Ganze, dem die Vorsorge für die besondere Seite des Individuums sowohl in Rücksicht der Mittel und Geschicklichkeiten, um aus dem allgemeinen Vermögen sich erwerben zu können, als auch seiner Subsistenz und Versorgung im Falle eintretender Unfähigkeit, angehört. Die bürgerliche Gesellschaft reisst aber das Individuum aus diesem Bande heraus, entfremdet dessen Glieder einander, und anerkennt sie als selbstständige Personen; sie substituirt ferner statt der äussern unorganischen Natur und des väterlichen Bodens, in welchem der Einzelne seine Subsistenz hatte, den ihrigen, und unterwirft das Bestehen der ganzen Familie selbst, der Abhängigkeit von ihr, der Zufälligkeit. So ist das Individuum Sohn der bürgerlichen Gesellschaft geworden, die ebenso sehr Ansprüche an ihn, als er Rechte auf sie hat. Das Wesen des Staates besteht eben darin, dass das Allgemeine verbunden sei mit der vollen Freiheit der Besonderheit und dem Wohlergehen der Individuen, dass also das Interesse der Familie und bürgerlichen Gesellschaft sich zum Staate zusammennehmen muss, dass aber die Allgemeinheit des Zweckes nicht ohne das eigene Wissen und Wollen der Besonderheit, die ihr Recht behalten muss, fortschreiten kann. Das Allgemeine muss also bethätigt sein, aber die Subjektivität auf der andern Seite ganz und lebendig entwickelt werden. —

---

§ 20.
Rosenkranz.

Was Hegel selber nicht ausgeführt hat, das hat einer seiner treuesten Schüler, **K. Rosenkranz** (geb. 1805),

unternommen, der in seinem Werk: „Die Pädagogik als System“ von den philosophischen Principien des Meisters aus jene Wissenschaft konsequent entwickelte.

Da die Erziehung auf den Willen einzuwirken sucht, so fügt er die Pädagogik in die Wissenschaft der Philosophie des Geistes ein und zwar der praktischen Philosophie (Ethik), in der sie jedoch nicht eine bestimmte Stelle einnimmt; vielmehr ist sie über das ganze Gebiet derselben zu vertheilen. Ihre Wurzel hat sie in der Familie, in deren natürlichem Verhältniss das Erziehungsrecht der Kinder und die Erziehungspflicht der Eltern unmittelbar gegeben ist. Die Erziehungswissenschaft entwickelt den Begriff der Erziehung nach seiner Allgemeinheit und Nothwendigkeit, die Erziehungskunst modificirt diese Allgemeinheit nach den gegebenen Umständen. Die Pädagogik als Wissenschaft hat daher 1. den allgemeinen Begriff der Erziehung zu entwickeln, sodann 2. denselben in die besondern Momente auseinanderzulegen und 3. darzustellen, wie der allgemeine Begriff nach seinen besondern Momenten in den verschiedenen Zeiten verwirklicht ist.

1. Der allgemeine Begriff der Erziehung. — Das Wesen der Erziehung ist die Menschlichkeit als die Verwirklichung der dem Geist nothwendigen Freiheit. Doch genügt die Sittlichkeit an und für sich nicht, es muss die Intelligenz noch hinzukommen, damit die Sittlichkeit eine freie, bewusste werde. Daher ist die Entwicklung der dem Einzelnen immanenten theoretischen und praktischen Vernunft die Aufgabe der Erziehung. Die Form derselben ist die Bildung, in der das Subjekt aus seiner Vertiefung in die objektive Welt bereichert zu sich zurückkehrt. Das positive Moment der Bildung ist die Gewohnheit, das negative die Strafe. Die subjektive Grenze der Erziehung liegt in dem Individuum, die objektive in den Mitteln; die absolute Grenze bildet das Ende der Erziehung, welches aber zugleich der Anfang der Selbsterziehung ist.

2. Die besondern Elemente der Erziehung. — Diese sind das Leben, das Erkennen und das Wollen des

Menschen, woraus sich die physische Erziehung (Orthobiotik), die intellektuelle (Didaktik) und die praktische (Pragmatik) ergiebt. Alle Regeln für die physische Erziehung sind aus dem Lebensprocesse abzuleiten, der das Unorganische in Organisches verwandelt. Die intellektuelle Erziehung entnimmt ihre Gesetze der Psychologie und der Logik. Der wichtigste psychologische Begriff für dieselbe ist die Aufmerksamkeit, weil ohne sie aller Unterricht für den Geist unfruchtbar ist. Die Entwicklung des Geistes beginnt mit dem Anschauen, welches die Erziehung erleichtern muss. Hieraus bildet sich die Vorstellung, die durch die Auffassungskraft gebildet, durch die Phantasie willkürlich mit andern verknüpft und durch das Gedächtniss aufbewahrt wird. Das Denken aber bringt erst Zusammenhang in die Vorstellungen. Die logische Voraussetzung des Unterrichts ist die Methode, die den drei Entwicklungsstufen des Geistes gemäss eine epideiktische, kombinatorische oder demonstrative ist. In Betreff des Aktes des Lernens muss auf die rechte Zeit und auf pünktliche Ordnung gesehen, sowie die nothwendigen Apparate gebraucht werden. Sodann muss spontane Selbstthätigkeit des Zöglings vorhanden sein und das Aufgenommene durch Wiederholung befestigt werden. Die Lehre endlich kann durch das Leben, durch die Schrift oder durch mündlichen Unterricht vermittelt werden. Die praktische Erziehung hat den Willen methodisch zu entwickeln. Zu diesem Zwecke ist der Zögling zunächst zu civilisiren, indem er in der Familie für die bürgerliche Gesellschaft erzogen und in das Geheimniss des Weltlaufes eingeweiht wird. Behufs der Moralisirung ist der Zögling anzuhalten, seinen Willen der Pflicht unterzuordnen, ein tugendhaftes Leben zu führen und die Stimme des Gewissens als höchste Instanz anzuerkennen. So ist im Gewissen der Anknüpfungspunkt der religiösen Bildung gegeben, indem sich in ihm die Absolutheit des Geistes manifestirt. In der Religion findet die innigste Verschmelzung des Subjekts mit dem Absoluten statt; in ihr ist das Ansichsein des Subjekts aus seinem Anderssein zu seinem Fürsichsein in der ab-

soluten Substanz zurückgekehrt und so das Ziel der Erziehung erreicht.

3. Die Geschichte der Erziehung zeigt, wie der allgemeine Begriff seine besondern Elemente in der Zeit gestaltet hat. Sie ist ein Theil der Kulturgeschichte, der Religionsgeschichte und der Philosophie der Weltgeschichte. —

Wie sehr auch die philosophischen Voraussetzungen dieses Systems mit den Hegel'schen übereinstimmen, so nimmt dasselbe doch mehr Rücksicht auf die konkrete Wirklichkeit und das Individuum als solches, während auch bei Rosenkranz die Bildung des Willens als freie Intelligenz das Ziel der Erziehung ist. Ebenso finden wir in diesem System die Hegel'sche Trichotomie und dialektische Begriffsentwicklung wieder, und es ist wohl kaum zweifelhaft, dass die Art und Weise der Behandlung sowie die Resultate im wesentlichen dieselben sein würden, wenn Hegel selber auch diese Wissenschaft bearbeitet hätte. —

„Die Pädagogik als System,“ 1848. —

Die Pädagogik ist keine aus einem einfachen Princip mit solcher Strenge abzuleitende Wissenschaft, wie die Logik, Moral u. a. Vielmehr ist sie eine gemischte Wissenschaft, welche in vielen andern ihre Voraussetzungen besitzt. Sie gehört im System der Wissenschaften der Philosophie des Geistes und in ihr wiederum dem Gebiet der praktischen Philosophie an, deren Aufgabe der Begriff der Nothwendigkeit der Freiheit ist, denn die **Erziehung** ist die selbstbewusste Einwirkung eines Willens auf einen andern, sich in ihm nach einer bestimmten Richtung hin hervorzubringen. Der Begriff des subjektiven Geistes, sowie der der Kunst, Wissenschaft und Religion, macht für die Pädagogik eine wesentliche Bedingung aus, enthält aber nicht ihr Princip. Denkt man sich eine vollständige Darstellung der praktischen Philosophie (Ethik), so kann die Pädagogik durch alle Stufen derselben hin vertheilt werden. Der Punkt jedoch, auf welchem sie organisch entspringt, ist der Begriff der Familie, weil in dieser der Unterschied der Mündigen und der Unmündigen durch die Natürlichkeit des Geistes ganz unmittelbar gesetzt und das Recht der Kinder auf die Erziehung wie die Pflicht der Eltern zu derselben unzweideutig gegeben ist. Alle

andern Kreise der Erziehung können nur gedeihen, wenn sie ein wahrhaftes Familienleben sich voraussetzen dürfen. Sie sind Erweiterungen und Ergänzungen des pädagogischen Geschäftes, nicht aber dessen ursprüngliche Begründung.

Nicht wenig Unklarheit wird in die Pädagogik dadurch gebracht, dass man oft nicht genugsam unterscheidet, wie sie als Wissenschaft und wie sie als Kunst sich verhält. Als Wissenschaft entwickelt sie vollkommen rücksichtslos den Begriff der Erziehung nach seiner Allgemeinheit und Nothwendigkeit; als Kunst aber ist sie die konkrete Individualisirung des abstrakten Begriffs in einem gegebenen Fall. Für diesen macht die Eigenthümlichkeit des Subjektes, das erzogen werden soll, und die ganze sonstige Situation, eine Modifikation der allgemeinen Bestimmungen nothwendig, welche sich nicht vorschreiben lässt, vielmehr ein Werk des Taktes des Erziehers werden muss, der den vorhandenen Bedingungen sich zweckmässig anzupassen verstehen soll. Hier grade ist es, wo der Erzieher sich erfindsam und schöpferisch zu zeigen vermag und wo das pädagogische Talent sich hervorthun kann. Kunst wird hier ebenso gesagt, wie man von der Kriegskunst, Staatskunst u. dgl. mit Recht spricht, da es sich um das Realisirenkönnen des Begriffs handelt.

Die **Pädagogik als Wissenschaft** muss 1. den allgemeinen Begriff der Erziehung entwickeln. 2. muss sie die besondern Momente darstellen, in welche das allgemeine Werk der Erziehung sich auseinanderlegt. Dieser Theil umfasst die Entwicklung der physischen, intellektuellen und praktischen Bildung des Menschen und macht den gewöhnlichen Hauptkern aller Pädagogiken aus. Bei ihm zeigt sich die Schwierigkeit der Begrenzung am grössten, theils in Bezug auf die lemmatische Vermittlung der Begriffe, theils in Bezug auf das Maass der Ausdehnung, die dem Detail zu gewähren ist. Hier liegt der Grund der verschiedensten Abweichungen. 3. muss sie aber endlich den einzelnen Standpunkt angeben, auf welchem der allgemeine Begriff nach seinen besondern Elementen in einer bestimmten Zeit verwirklicht ist oder werden soll. Dieser dritte Theil enthält die Auseinandersetzung der verschiedenen Standpunkte, welche für die Realisirung des Begriffs der Erziehung nach ihren besondern Elementen überhaupt möglich sind und daher verschiedene Systeme der Erziehung hervorbringen, innerhalb welcher das Allgemeine und Besondere



auf specielle Weise individualisirt wird. Formal genommen müssen in jedem System die allgemeinen Bestimmungen des Begriffs der Erziehung und der Unterschied der physischen, intellektuellen und pragmatischen Bildung des Menschen vorkommen. Das Wie aber ist durch den Standpunkt bedingt, der jenen Formalismus specifisch systematisirt. So wird es möglich, den wesentlichen Inhalt der Geschichte der Pädagogik aus ihrem Begriff abzuleiten, indem es nicht unbestimmt viele, sondern nur eine gewisse Anzahl pädagogischer Systeme geben kann.

I. Der **Begriff der Pädagogik** im allgemeinen hat 1. das Wesen der Erziehung überhaupt, 2. ihre Form, 3. ihre Grenzen auseinander zu setzen.

1. Das **Wesen** der Erziehung ergiebt sich aus dem Wesen des Geistes, dass er, was er an sich ist, durch seine Thätigkeit für sich hervorzubringen hat. Der Geist ist an sich frei; wenn er aber diese reale Möglichkeit nicht verwirklicht, so ist er nicht für sich und damit auch nicht für andere oder wahrhaft wirklich frei. Die Erziehung ist die Einwirkung des Menschen auf den Menschen, ihn durch sich selbst zum wirklichen Menschen werden zu lassen. Die Menschlichkeit als die Verwirklichung der dem Geist nothwendigen Freiheit ist das Wesen der Erziehung überhaupt. Gegenstand der Erziehung ist allein der Mensch.

Der Begriff der Erziehung hat einen verschiedenen Umfang. Im weitesten Sinne sprechen wir von der Erziehung der Menschheit und verstehen darunter den Zusammenhang, den die Thaten und Zustände der verschiedenen Völker als besondere Stufen der Freiheit und ihres Bewusstseins haben. Hier ist der Weltgeist selbst der Pädagog. Im engeren Sinn verstehen wir unter Erziehung die Gestaltung des individuellen Lebens, welche durch die Ordnung der Natur, durch den Rhythmus der Volkssitte und durch die Gewalt des Schicksals hervorgebracht wird, indem der Einzelne an diesen Mächten Schranken seiner Willkür findet. Sie machen ihn, ihm oft unbewusst, zum Menschen. Im engsten Sinn, der aber der gewöhnliche geworden, nennen wir Erziehung die Einwirkung des Einzelnen auf den Einzelnen, ihn auf eine bewusste und methodische Weise überhaupt oder auch nur nach irgend einer Richtung hin auszubilden. Der Erzieher muss daher relativ fertig sein und der Zögling zu ihm unbedingtes Vertrauen besitzen. Ohne

Autorität von jener wie ohne Pietät von dieser Seite fehlt der pädagogischen Entwickelung diejenige ethische Basis, die durch Talent, Kenntniss, Geschicklichkeit, Klugheit niemals genügend ersetzt werden kann.

Die allgemeine **Aufgabe** der Erziehung ist die Entwicklung der dem Einzelnen immanenten theoretischen und praktischen Vernunft. Die Bestimmung des Begriffs der Erziehung, dass sie den Einzelnen zur Sittlichkeit zu bilden habe, ist nicht umfassend genug, weil sie die Seite der Intelligenz unberührt lässt und mit der Definition der Ethik überhaupt zusammenfällt. Der Mensch ist nun aber nicht Mensch überhaupt, sondern als vernünftiges Subjekt zugleich dieses ganz eigenthümliche Individuum. Die Erziehung muss den Zögling durch eine Stufenfolge unter sich zusammenhängender Erregungen mit Bewusstsein und Voraussicht einem bestimmten Ziele entgegenführen. Die besondere Form, worin dies geschieht, wird durch die Individualität des Zöglings und der sonstigen Situation angegeben.

2. Die allgemeine **Form** der Erziehung folgt aus dem Wesen des Geistes, nur das wirklich zu sein, als was er sich für sich hervorbringt. Er ist zwar 1. an sich schon, unmittelbar, Geist; 2. aber muss er sich seiner selbst entfremden, indem er sich aus sich heraus in die Besonderheit eines von ihm unterschiedenen Gegenstandes versetzt; 3. diese Fremdheit endlich hebt sich durch das Verweilen in dem Gegenstande auf; der Geist wird darin heimisch und kehrt so bereichert zur Form der Unmittelbarkeit zurück. Das, was erst ein Anderes zu sein schien, ist nun zu ihm selbst geworden. Diesen Process der Entfremdung und ihrer Aufhebung hat alle Bildung, welches auch ihr besonderer Inhalt sei, zu durchlaufen. Die Bildung muss den Unterschied der Unmittelbarkeit des Subjektes und des Objektes, welches dasselbe in sich aufnehmen soll, scharf durchhalten, weil dann die Einigung des Subjektes mit dem Objekt um so tiefer und nachhaltiger ist. Das Subjekt erkennt nämlich dann um so mehr, dass, was zunächst ein ihm fremdes Dasein schien, an sich sein wahrhaftes Eigenthum ist, von dem es nunmehr durch die Vermittlung der Bildung Besitz genommen. Die Thätigkeit des Subjektes, sich mit bewusster Sammlung in einen Gegenstand zu vertiefen, um ihn sich zu eigen zu machen oder ihn hervorzubringen, ist die Arbeit. Die Thätigkeit des Subjektes, sich nach Zufall und Willkür in seinen Gegenständen zu verhalten, unbekümmert, ob dieselbe eine Folge habe, ist das Spiel. Die Arbeit wird dem Zögling



vom Erzieher als seiner Autorität auferlegt; im Spiel ist er dagegen sich selbst überlassen. Beide müssen scharf gegen einander begrenzt werden, die Arbeit soll nicht als Spiel, das Spiel nicht als Arbeit behandelt werden.

Die Erziehung sucht jeden besondern Zustand zu einem solchen zu machen, den das Subjekt nicht mehr als einen besondern gegen die einfache Bestimmtheit seines Selbstes empfindet. Diese Identität des Selbstgefühls mit der Partikularität eines Thuns oder Leidens ist die Gewohnheit. Sie ist die formelle Bedingung alles Fortschrittes, denn, was wir mit Absicht und Willkür unsrer Individualität einbilden und nicht zur Gewohnheit geworden, das sind wir auch noch nicht selbst. Dem Inhalte nach ist die Gewohnheit zunächst eine gleichgültige. Sie hebt ihre Gleichgültigkeit äusserlicher Weise durch die Reflexion auf den Nutzen oder Schaden derselben auf. Nützlich ist, was die Verwirklichung eines Zweckes als ihm kongruentes Mittel fördert, schädlich, was dieselbe als seinem Begriff widersprechend hemmt oder gar zerstört. Beide Begriffe sind folglich nur relative Bestimmungen. Der absolute Unterschied der Gewohnheit aber ist der ethische, ob sie gut oder böse ist. Der Form nach ist die Gewohnheit entweder die passive oder die aktive. Die passive ist diejenige, welche uns den Wechsel der Zustände der Natur wie der Geschichte in solcher Fassung ertragen lehrt, dass wir uns gegen denselben in der wesentlichen Gleichheit mit uns behaupten und durch die Kontraste des Geschehens unsre Fähigkeit zu handeln nicht paralysiren lassen. Die aktive Gewohnheit geht von der Vorstellung einer Thätigkeit aus, die auf mannigfaltige Weise als Geschicklichkeit, Fertigkeit, Gegenwärtigkeit des Wissens u. dgl. erscheint. Sie ist eine Abhartung von innen nach aussen, wie die passive von aussen nach innen. Die Gewohnheit ist die allgemeine Form der Bildung. Da sie einen Zustand, eine Thätigkeit in uns zur Unmittelbarkeit des Selbstgefühls macht, so ist sie für alle Gründlichkeit der Bildung nothwendig. Da sie aber dem Inhalte nach erlaubt oder unerlaubt, nützlich oder schädlich, gut oder böse, und der Form nach Aufnahme des Aeussern in das Innere oder Einbilden des Innern in das Aeussere sein kann, so muss die Erziehung in dem Zögling die Modalität erhalten, sich aus einer Gewohnheit in eine andere umgewöhnen zu können. Die Freiheit des Subjekts muss eben sowohl das passive Moment der Angewöhnung als das negative der Entwöhnung produciren und das System seiner

Gewohnheiten so beherrschen, dass ihr Dasein den steten Process ihrer Fortbildung zu immer grösserer Freiheit darstellt. Dass die Entwöhnung eine gleiche Anzahl von negativen Aktionen fordert, als die Angewöhnung positive, ist eine falsche, mechanische Ansicht des Geistes. Es kommt auf die Klarheit des Verstandes und die Festigkeit des Willens an, eine Gewohnheit, die wir zum Nichtseinsollen verurtheilen, sofort für immer fallen zu lassen.

Die Erziehung enthält also die Wechselwirkung der Gegensätze von Autorität und Pietät, von Vernünftigkeit und Individualität, von Arbeit und Spiel, von Gewöhnung und Spontaneität. Denken wir uns die normale Auflösung derselben, so hört die Gebundenheit des Zöglings in allen diesen Beziehungen auf. Allein eben sowohl ist durch die Freiheit des zu erziehenden Subjekts, durch besondere Umstände und durch Fehler der Erzieher selbst ein Misslingen der Erziehung möglich. Die Erziehung kann desshalb nicht anders verfahren, als dass sie diese negative Möglichkeit schon von vorn herein in ihren Kalkul aufuimmt. Sie muss die dem Zögling möglicher Weise drohenden Gefahren im voraus bedenken, noch ehe sie ihn wirklich bedrängen, und muss ihn gegen sie schützen.

Realisirt sich im Zögling gegen das Ideal seiner Erziehung eine bestimmte Missbildung, so muss der Erzieher sich zuerst über die Geschichte ihrer Entstehung Rechenschaft legen, weil das Negative mit dem Positiven dem Wesen nach zusammenhängt und, was als ein Unfleiss, als eine Unart, Unsitte, Thorheit, Seltsamkeit erscheint, auf wahrhaften Bedürfnissen des Zöglings beruhen kann, die nur eine schiefe Richtung der Entwicklung genommen haben. Ergiebt sich nach solcher Untersuchung das Negative als ein Produkt der selbstverschuldeten Unwissenheit oder Laune und Willkür des Zöglings, so muss zunächst die einfache, grundlose Negation als Tadel von Seiten des Erziehers eintreten. Wenn zum Tadel sich die Androhung der Strafe hinzugesellt, so wird er zum eigentlichen Verweise, den man im gewöhnlichen Leben das Schelten zu nennen pflegt. Erst wenn alle diese Bemühungen fruchtlos bleiben, ist die Strafe selbst als die Realnegation der Verirrung, des Vergehens, der Untugend u. s. w. berechtigt. Die Strafe als solche bezieht sich nicht auf die subjektive Totalität des Zöglings, nicht auf seine Gesinnung überhaupt, nur auf seine Handlung, worin als einem Resultat seine Gesinnung sich manifestirt hat. Sie wirkt



durch diese Vermittlung auch auf die Gesinnung ein, lässt aber direkt das Innere des Menschen unangetastet, was nicht nur die Gerechtigkeit fordert, sondern was auch wegen der Sophisterei des Menschen, seine Thaten vielfach zu motiviren, nothwendig ist. Die pädagogische Strafe ist jedoch wesentlich korrektiv, indem sie den Zögling zum Begriff seiner Verkehrtheit und zu einer positiven Aenderung seines Benehmens bringen, ihn also bessern will; sie soll, obwohl sie auch eine abschreckende Wirkung haben kann, vor allen Dingen in dem Zögling die Empfindung hervorbringen, dass das Negative nicht maasslos und beliebig ausschweifen dürfe, vielmehr das Gute und Wahre die absolute Macht in der Welt sei und seinem Widerspruch daher wohl zu begegnen wisse. Die Strafe als Negation der Negation ist in ihrer Modalität pädagogisch nicht *a priori* zu bestimmen, sondern hat je nach der Individualität und den eigenthümlichen Umständen sich zu modificiren.

3. Die Grenzen der Erziehung. Die Form der Erziehung erreicht im Begriff der Strafe ihre Grenze, weil sie die Anstrengung ist, die negative Realität aufzuheben und sie ihrem positiven Begriff gemäss wiederherzustellen. Die Grenze der Erziehung selbst aber liegt im Begriff ihres Wesens, den Einzelnen zur theoretischen und praktischen Vernünftigkeit fortzubilden. Wir sehen hierin eine doppelte extreme Ansicht herrschen: die eine setzt die Ohnmacht des Zöglings und die Allmacht des Erziehers voraus, erst die Erziehung soll aus dem Zögling etwas machen. Das entgegengesetzte Extrem ist der Unglaube an die Kraft der Erziehung, wie jenes der Aberglaube an dieselbe. Dieser Unglaube wähnt nun, dass die Individualität unbezwinglich sei und auch die sorgfältigste und allseitigste Erziehung doch ihre Zwecke oft nicht habe erreichen können, sofern ihnen die Natur des Zöglings widersprochen habe. Diese Vorstellung von der Vergeblichkeit aller pädagogischen Bemühungen erzeugt einen Indifferentismus gegen sie, der nur eine Vegetation der Individualität auf gut Glück übrig lässt.

Die Grenze der Erziehung ist jedoch 1. die subjektive der Individualität des Zöglings. Diese ist eine an und für sich bestimmte; was in ihr nicht als reale Möglichkeit liegt, das kann auch nicht aus ihr entwickelt werden. Die Erziehung kann nur leiten und unterstützen, nicht aber schaffen. 2. Die objektive Grenze der Erziehung liegt in den Mitteln, welche für sie verwandt werden können. Dass die Antage für eine Bildung überhaupt vorhanden sei, ist freilich das Erste,

worauf es ankommt; dass sie aber gepflegt werde, ist das Zweite, nicht weniger Nothwendige. Diese Pflege aber ist in ihrer extensiven und intensiven Ausdehnung von den Mitteln abhängig, die ihre Beschaffenheit bedingt und richtet sich mithin zunächst nach dem Vermögen der Familie, aus welcher jemand hervorgeht. 3. Die absolute Grenze der Erziehung ist das Ende derselben, wenn der Zögling die Aufgabe, die er lösen soll, begriffen, die Mittel dafür kennen gelernt und in der Anwendung derselben die nöthige Sicherheit erworben hat. Die Erziehung hat in der Emancipation des Zöglings ihren Zweck. Müssen nun aber auch die Erzieher, falls sie es recht gewesen, den Zögling endlich freilassen, so hört doch für diesen hiermit nicht die Nothwendigkeit der Fortbildung auf. Sie wird aber nunmehr nicht ferner direkt durch sie vermittelt. An die Stelle ihrer absichtlichen, Vorschriften machenden Einwirkung tritt nun die Selbsterziehung. Der Einzelne entwirft sich ein Ideal, dem er im Leben immer näher zu kommen sucht.

II. Die besondern Elemente der Erziehung.

Die besondern Elemente, welche den konkreten Inhalt aller Erziehung überhaupt ausmachen, sind das Leben, das Erkennen und Wollen des Menschen. Ohne Lebendigkeit keine erscheinende Realität des Geistes; ohne Erkenntniss kein wahrhafter, nämlich bewusster Wille; aber auch ohne Willen keine Selbstbekräftigung des Lebens und Erkennens. Die Einleitung der besondern Elemente der Pädagogik ist daher höchst einfach 1. die physische, 2. die intellektuelle, 3. die praktische. Man kann die erstere die Orthobiotik, die zweite die Didaktik, die dritte die Pragmatik nennen.

1. Die **Orthobiotik.** Die Kunst, recht zu leben, begründet sich auf den Begriff des Lebensprocesses. Das Leben ist die rastlose Dialektik, welche das Unorganische unaufhörlich zum Organischen verwandelt, aber zugleich aus sich ein anderes Unorganische erzeugt, worin es die nicht assimilirten Reste des Unorganischen, das es als Erregungsmittel in sich aufgenommen, und die in ihm selbst todt gewordenen, verbrauchten Bildungen von sich ausscheidet. Der Organismus ist gesund, wenn seine Realität diesem Begriff der Dialektik des Auf- und Ablebens, des An- und Auslebens, der Neu- und Rückbildung, des Organisirens und Desorganisirens entspricht. Aus diesem Begriff sind alle Regeln der Orthobiotik oder, wie man auch sagt, der Hygione abzuleiten.



Die Orthobiotik unterscheidet sich als die Kultur der reproduktiven, irritablen und sensiblen Thätigkeit 1. in die Diätetik oder die Kunst, die normale Reproduktion des Organismus zu erhalten; 2. in die Gymnastik oder die Kunst der normalen Kultur des Muskelsystems; 3. in die Sexualpädagogik, welche insbesondere die reifende Pubertät berücksichtigt.

2. Die **Didaktik.** Nach der Harmonie von Leib und Seele zu streben, ist die materielle Bedingung für alle normale Thätigkeit. Die Entwicklung der Intelligenz setzt sich die physische Gesundheit voraus. Die Wissenschaft der Kunst zu lehren ist die Didaktik. An der Orthobiotik hat sie ihre natürliche Bedingung, ausserdem aber auf dem Gebiet des Geistes an der Psychologie und Logik ihre nächste Voraussetzung. Sie selbst vereinigt im Unterricht sowohl die psychologische Rücksicht als die logische Methode.

Die psychologische Bestimmung ist jedoch nur soweit aufzunehmen, als erforderlich, die pädagogische Funktion, welche sich auf den Begriff des Geistes bezieht, vor Verwechselung sicher zu stellen. Der für die Didaktik pädagogisch wichtigste Begriff ist der der Aufmerksamkeit, d. h. diejenige Richtung, welche sich das Subjekt auf ein Objekt giebt, dasselbe in seiner Eigenheit und Unterschiedenheit aufzufassen. Ohne diese wesentlich spontane Thätigkeit ist nichts für den Geist, und aller Erfolg beruht wesentlich auf ihr. Darum ist jene Halbheit der Intelligenz, die zu immer neuen Korrekturen zwingt, weil man nicht von vornherein recht aufmerksam gewesen, nicht zu dulden. Die besondern Richtungen der erkennenden Intelligenz sind 1. das Anschauen, 2. das Vorstellen und 3. das Denken. Sie gehen dialektisch in einander über, jedoch nicht nur so, dass das Anschauen zum Vorstellen und dies zum Denken sich aufhebt, sondern auch so, dass das Denken in das Vorstellen und dies in das Anschauen zurückgeht.

In der Entwicklung des Jugendalters unterscheiden wir im allgemeinen 1. eine intuitive, 2. imaginative und 3. logische Epoche.

1. Die intuitive Epoche. Das Anschauen als der Anfang der intellektuellen Bildung ist das freie Erfassen eines dem Geist unmittelbar gegenwärtigen Inhaltes. Die Erziehung kann dafür, dass dieser Akt vollzogen werde, eigentlich nichts thun. Sie kann nur Hülfen geben, das Anschauen zu erleichtern, nämlich 1. die Isolirung eines Inhaltes, 2. die Leichtigkeit des Ueberganges zu einem andern und 3. die Vielseitigkeit des Interesses zu fördern, durch welche die Rückkehr auch zu einer schon

gehabten Anschauung wieder frischen Reiz erhält. Das Anschauen ist aber von vielen Dingen als ein unmittelbares nicht möglich und doch das Bedürfniss dazu vorhanden. Als vermittelnde Anschauung tritt dann für den Gesichtssinn die Abbildung ein.

2. Die imaginative Epoche. Die Anschauung hebt sich durch ihre Verinnerlichung zum Bilde auf, welches die Intelligenz ohne die sinnlich unmittelbare Gegenwart seines Inhaltes auf freie Weise in ihrer ideellen Räumlichkeit jeder Zeit in sich hervorrufen kann und welches, als ein allgemeines Schema, die Vorstellung ist. Das Bild kann nun 1. rückwärts mit der Anschauung, aus welcher es entsprang, verglichen werden, wodurch die Funktionen der Rekognition der Vorstellungen entstehen. 2. kann es willkürlich verändert und mit andern Bildern verbunden werden. Dieses geschieht vermittelst der produktiven Phantasie, welche aus den gewonnenen Anschauungen als einfachen Elementen nach Belieben die mannigfaltigsten Gebilde erschafft, die also wesentlich unser Werk sind. Diese Freiheit ist pädagogisch nicht bloss von der Seite her anzusehen, dass ihre Ausübung ein Vergnügen gewährt, sondern auch von der, dass sie in der That die Reaktion des absoluten Idealismus des Geistes gegen die Abhängigkeit enthält, in welche ihn das empirische Aufnehmen der Anschauungen und ihre Reproduktion in den Vorstellungen versetzt. Hier bildet er nicht bloss die erscheinende Welt in sich hinein, vielmehr bildet er aus sich selbst eine eigenthümliche Welt heraus. Als pädagogische Hülfe tritt hier die Beschäftigung mit der Kunst, namentlich mit der Poesie, als der höchsten und zugleich am leichtesten mittheilbaren, ein. Das Bild kann endlich 3. in der Form von abstrakten Zeichen, welche die Intelligenz dafür erfindet, in dem Gedächtniss festgehalten werden. Die Phantasie geht innerhalb ihrer selbst wieder in die Anschauung zurück, indem sie für Vorstellungen selber Anschauungen setzt, welche sie an die Vorstellung erinnern sollen. Der Form nach ist das Gedächtniss die Stufe der Auflösung der Vorstellung; dem Inhalt nach aber entspringt es aus dem Interesse, welches wir an einer Sache nehmen. Aus diesem Interesse ergiebt sich abermals die Sorgfalt der Aufmerksamkeit und aus dieser die Leichtigkeit der reproduktiven Phantasie. Die aus der Natur des Gedächtnisses selbst entspringende Unterstützung desselben ist das Aussprechen und Schreiben der Namen und Zahlen einerseits, die Wiederholung andrerseits; durch jenes wird die Deutlichkeit, durch diese die Sicherheit gefördert.



3. Die logische Epoche. Im Vorstellen liegt allerdings schon eine Allgemeinheit des intellektuellen Verhaltens, in sofern die empirischen Einzelheiten auf ein Schema bezogen werden, allein es entbehrt noch der Nothwendigkeit des Zusammenhanges. Diesen zu erzeugen, ist das Werk des Denkens, welches sich von aller Bildlichkeit befreit und mit seinen einfachen Bestimmungen über die Vorstellungen übergreift. Im Verhältniss zum Vorstellen und Anschauen entsinnlicht sich also das Denken. Das Begreifen, Urtheilen und Schliessen entwickelt sich für sich in Formen, die als solche gar keine Anschaulichkeit haben; doch verschliesst sich das wahrhafte Denken keinem Inhalt. Als besondere pädagogische Hülfe ist für die logische Ausbildung der Intelligenz die Bekanntschaft mit den logischen Formen selbst zu empfehlen.

Die logische Voraussetzung des Unterrichts oder die Methode ist die Ordnung, in welcher sich der Gegenstand des Erkennens für das Bewusstsein entwickelt. Der Gegenstand, das Bewusstsein des Zöglings und die Thätigkeit des Lehrers durchdringen sich im Unterricht und machen in der Wirklichkeit ein Ganzes aus. Zunächst hat der Gegenstand, der gelehrt wird, seine specifische Bestimmtheit, welche seiner Darstellung eine gewisse Folge abzwingt. Der Gegenstand muss aber auch auf das Bewusstsein des Zöglings bezogen werden, und hier kommt es für die Ordnung und Darstellung auf die Stufe an, welche derselbe in intellektueller Beziehung einnimmt, denn nach ihr bestimmt sich das besondere Verfahren des Unterrichts. Aus der Stufe der Anschauung ergiebt sich das epideiktische, aus der der Vorstellung das kombinatorische, aus der des Denkens das demonstrative. Das erstere zeigt das Objekt unmittelbar oder in abbildlicher Vermittlung vor; das zweite verknüpft das Objekt nach den verschiedenen Möglichkeiten, die in ihm liegen, und es nach vielen Seiten hin wenden lassen; das dritte beweist die Nothwendigkeit des Zusammenhanges, worin das Objekt theils mit sich selbst, theils mit andern steht. Dies ist die naturgemässe Folge der Standpunkte der erkennenden Intelligenz. Die lebendige Vermittlung des Zöglings mit dem Inhalt, der in sein Bewusstsein hineingebildet werden soll, ist das Werk des Lehrers, dessen Persönlichkeit selbst eine individuellste Methodik erzeugt. Seine Individualität muss seine Darstellung durchdringen und bringt diejenige Eigenheit hervor, die wir Manier nennen und welche *a priori* sich garnicht bestimmen lässt. Der Lehrende muss sich auf den Standpunkt des Zöglings versetzen — die Akkommodation: er muss beachten, dass ihm das Abstrakte

auch *in concreto* klar werde: die Exemplifikation; er muss die relativen Lücken, welche sich grade finden und die gründlichere Auffassung stören können, beseitigen: die Supplirung. Die subjektive Spitze des ganzen Unterrichts ist endlich der Lehrton, wie er von der Erhabenheit des feierlichsten Ernstes durch die Mitteltöne der schlichten Darstellung bis zur Heiterkeit des Scherzes, bis zum Reiz der Ironie, ja bis zum Humor fortgehen kann.

Aller Unterricht geht von der relativen Ungleichheit der Wissenden und der Nochnichtwissenden aus. Jene sind zum Lehren, diese zum Lernen befähigt. Der Unterricht selbst ist der Akt, welcher die anfängliche Ungleichheit des Lehrers und Schülers progressiv aufhebt, indem er, was vorerst das Eigenthum des ersteren, durch dessen eigene Thätigkeit auch zum Eigenthum von diesem macht. Der Schüler ist unmittelbar der Lehrling, der Lehrer ihm gegenüber der Meister, der Uebergang wird durch die Stufe des Gesellen bezeichnet. Die reale Möglichkeit der Bildung liegt nun freilich in jedem Menschen überhaupt; jedoch empirisch unterscheidet sich 1. die Unfähigkeit als der Mangel an aller Anlage, 2. die Mittelmässigkeit, 3. das Talent und das Genie.

In dem Akte des Lernens kommt es 1. auf ein mechanisches, 2. auf ein dynamisches Moment und 3. darauf an, dass das dynamische sich wieder mechanisch befestige. Das mechanische Moment besteht darin, dass zu jedem Unterricht die rechte Zeit gewählt, eine pünktliche Ordnung beobachtet und der für ihn etwa nothwendige Apparat angemessen herbeigeschafft werde. In der Ordnung liegt besonders das erziehende Gewicht des Unterrichts. Das dynamische Moment besteht in der Aufmerksamkeit, ohne welche das, was die Darstellung des Lehrenden dem Lernenden bietet, für diesen ein schlechthin Fremdes bleibt. Aller Apparat ist aber todt, wenn der Zögling nicht durch seine freie Selbstthätigkeit das, was man ihn lehrt, in sein Inneres hineinwendet und so zu seinem Eigenthum macht. Diese Aneignung muss jedoch nicht auf den Akt des ersten Erwerbens einer Kenntniss oder Fertigkeit überhaupt sich beschränken, sondern sie muss das Gelernte auch in dem Zögling zu einer freien Existenz bringen, indem sie es ihm zu einer geläufigen Gewohnheit macht, so dass zwischen seinem Selbst und der Besonderheit eines Inhaltes alle Fremdheit sich aufhebt. Dies geschieht durch die Wiederholung. Sie ist die mechanische Befestigung dessen, was die Aufmerksamkeit ursprünglich ergreift.



Der Begriff der Art und Weise der Vermittlung der Lehre kann 1. den Charakter der Zufälligkeit haben, indem das unmittelbare Dasein in der Welt, das Leben, uns lehrt; oder sie kann 2. durch die Schrift gegeben werden; oder 3. als absichtliche mündliche Lehre sich darstellen. Der mündliche Unterricht stellt den Gegenstand der Erkenntniss entweder 1. in einem zusammenhängenden Vortrage dar, oder entwickelt ihn 2. fragweise. Die erstere Methode nennen wir die akroamatische, die zweite die erotematische, die wieder entweder katechetisch oder dialogisch sein kann.

3. Die **Pragmatik.** Die Orthobiotik sowohl als die Didaktik sind beide im höchsten Grade praktisch. Jene unterwirft die Natur den Zwecken des Geistes als geringfügiges Werkzeug, diese leitet die Intelligenz auf naturgemässem Gange nach der Nothwendigkeit einer Methode zur Kunst des Lehrens und Lernens, die sie endlich in einem objektiven Volksleben zu einem System in einander greifender Schulorganismen ausgliedert. Praktische Erziehung im engern Sinne nennen wir aber die methodische Entwicklung des Willens. Die Pädagogik hat hier den Begriff der Freiheit und Sittlichkeit nur von der Seite her zu fassen, dass sie die Technik ihres Processes accentuirt und zugleich sich eingesteht, hier, wo ohne reine Selbstbestimmung nichts einen Werth hat, am ohnmächtigsten zu sein.

Der Zögling muss nun 1. civilisirt werden, d. h. er muss den natürlichen Egoismus äusserlich beherrschen lernen und sich die Formen der gesellschaftlichen Bildung aneignen. Den Anfang der praktischen Erziehung macht die gesellige Entwicklung des Menschen. Es ist nicht nothwendig, einen besondern Geselligkeitstrieb anzunehmen. Die Neigung des Menschen zum Menschen liegt nicht nur an sich in der Identität ihres Wesens, sondern wird auch im bestimmten Fall durch partikuläre Beziehungen vermittelt. Der natürliche Ausgangspunkt der geselligen Bildung ist die Familie; sie ist der sociale Kreis, dem der Mensch ursprünglich angehört. In ihr herrscht die Ausgleichung der unmittelbaren Unterschiede durch die ebenso unmittelbare Einheit der Verwandtschaft. Die Familie erzieht jedoch die Kinder nicht für sich, sondern für die bürgerliche Gesellschaft. In dieser bildet sich ein System der Sitte aus, welches äusserlich eine sociale Technik als einen Kreis bestimmter Umgangsformen hervorbringt. Diese Technik strebt die natürliche Rohheit des Menschen wenigstens von aussen her zu be-

wältigen. Die Civilisirung hat jedoch dem Zögling nicht nur im Kreise der Familien das Gemüth zu erschliessen, nicht nur ihm für den Umgang in der Gesellschaft die nöthige formale Abgeschliffenheit zu geben, sondern sie muss gegen ihn auch die schmerzliche Pflicht erfüllen, ihn in das Geheimniss des Weltlaufes, in die aus Selbstsucht stammende Täuschung einzuweihen.

Der Zögling muss 2. moralisirt werden, d. h. er muss lernen, nicht bloss nach den Motiven des Angenehmen und Nützlichen, sondern nach dem Princip des Guten sich zu bestimmen; er muss innerlich frei werden, Charakter erwerben und sich die Nothwendigkeit der Freiheit als das absolute Maass seiner Handlungen zur Gewohnheit machen. Die Wahrheit der geselligen Bildung ist die sittliche. Ohne sie bleibt alle Kunst des Benehmens werthlos, kann aber auch ohne sie nicht die Klarheit von Demuth und Würde erreichen, die ihr in der Einheit mit der Sittlichkeit möglich ist. Die Erziehung muss einschärfen, dass nichts in der Welt einen absoluten Werth hat, denn nur ein reiner Wille. Daraus folgt nun lemmatisch 1. für den Pflichtbegriff die Maxime, den Zögling an den unbedingten Gehorsam gegen die Pflicht zu gewöhnen, dass er sie aus keinem andern Grunde, als weil sie Pflicht ist, erfülle. 2. Was die Pflicht gebietet, hat die Tugend zu realisiren. Lemmatisch ist aus der Moral hier aufzunehmen, dass die Hauptmomente des Tugendbegriffs a. die Dialektik der einzelnen Tugenden, b. die Askese und c. der Charakter sind. Ueber die Charakterbildung geht das Gewissen hinaus. Es ist die Beziehung, welche das moralische Subjekt selbst zwischen sich als Erscheinung und zwischen sich als Idee macht. Es vergleicht sich nach seiner Vergangenheit oder Zukunft mit seinem Wesen und beurtheilt sich danach als gut oder böse. Diese Selbstständigkeit des sittlichen Urtheils ist die eigentliche Seele aller Moralität, die Negation aller Selbsttäuschung und aller Täuschung durch andere. Die pädagogische Maxime lautet hier also: sei gewissenhaft! Sei in letzter Instanz nur von dem Begriff abhängig, den du selber von der Idee des Guten hast!

Der Zögling muss 3. religiös gebildet werden, d. h. er muss erkennen, dass das Universum mit allen seinen Veränderungen, ihn selbst mit inbegriffen, nur Erscheinung ist. Das Gewissen macht den Uebergang zur religiösen Bildung, denn es ist schon in seiner Apodikticität an sich die Absolutheit des Geistes. Der einzelne Geist vernimmt aus



der Tiefe seines eigenen Wesens heraus die Bestimmung der Allgemeinheit und Nothwendigkeit, der er sich zu unterwerfen hat. Sie erscheint ihm als die Stimme des Gottes. Religion entsteht, sobald der Einzelne das Absolute von sich als persönliches, für sich und darum seiendes Subjekt unterscheidet; es gehört zu ihr, dass ich mich zum Absoluten nicht nur als meiner Substanz verhalte und dass in Bezug darauf nicht nur Ich das Subjekt bin, sondern mir auch die Substanz an sich selbst Subjekt für sich sei. In der Religion weiss ich das Absolute als Wesen, indem ich von ihm gewusst werde. Wir können den Process des einzelnen Geistes, in welchem er aus der Mannigfaltigkeit aller Verhältnisse sich zur Synthese mit dem Absoluten als dem substantiellen Subjekt erhebt, worin Natur und Geschichte sich verknoten, im engeren Sinn Gemüth nennen.

Die Erziehung hat den Menschen zur Religion heranzubilden, indem sie ihm 1. den Begriff derselben giebt, 2. um die Realisirung dieses Begriffs in ihm sich bemüht, 3. den theoretischen und praktischen Process in seiner Gestaltung einem bestimmten Standpunkte der religiösen Bildung überhaupt unterordnet.

Hiermit endigt das Werk der Erziehung. Es bleibt noch übrig, zuzusehen, wie der allgemeine Begriff der Erziehung seine besondern Elemente dadurch auf eigenthümliche Weise gestaltet, dass die Aufgabe des Geistes selbst eine partikuläre Bestimmtheit empfängt. Nach dem Wesen der Pädagogik, welches den ganzen Menschen umfasst, fällt diese Darstellung theils in die Kulturgeschichte überhaupt, theils in die Religionsgeschichte, theils in die Philosophie der Weltgeschichte. Das pädagogische Moment für sich liegt immer in dem Ideal, welches sich ein Volksgeist oder ein Zeitgeist von sich macht und in seiner Tugend zu realisiren bemüht ist. —

Eintheilung.

Einleitung.

Erster Theil.

Der allgemeine Begriff der Erziehung.

I. Das Wesen der Erziehung.

II. Die Form der Erziehung.

III. Die Grenzen der Erziehung.

Zweiter Theil.

Die besondern Elemente der Erziehung.

Erster Abschnitt.

Die Orthobiotik.

Erstes Kapitel: Die Diätetik.

Zweites Kapitel: Die Gymnastik.

Drittes Kapitel: Die Sexualpädagogik.

Zweiter Abschnitt.

Die Didaktik.

Erstes Kapitel: Die psychologische Voraussetzung.

I. Die intuitive Epoche.

II. Die imaginative Epoche.

III. Die logische Epoche.

Zweites Kapitel: Die logische Voraussetzung.

Drittes Kapitel: Der Unterricht.

I. Die Subjekte des Unterrichts.

II. Der Akt des Lernens.

III. Die Modalität des Lehrprocesses.

Dritter Abschnitt.

Die Pragmatik.

Erstes Kapitel: Die sociale Bildung.

Zweites Kapitel: Die moralische Bildung.

Drittes Kapitel: Die religiöse Bildung.

I. Der theoretische Process.

II. Der praktische Process.

III. Der absolute Process.

Dritter Theil.

Die einzelnen Systeme der Erziehung.

Einleitung.

Erster Abschnitt.

Das System der nationalen Erziehung.

Erste Gruppe.

Das System der passiven Erziehung.

I. Die Familienerziehung.

II. Die ständische Erziehung.



III. Die mönchische Erziehung.

Zweite Gruppe.

Das System der aktiven Erziehung.

I. Die kriegerische Erziehung.
II. Die priesterliche Erziehung.
III. Die industrielle Erziehung.

Dritte Gruppe.

Das System der individuellen Erziehung.

I. Die ästhetische Erziehung.
II. Die praktische Erziehung.
III. Die abstrakt-individuelle Erziehung.

Zweiter Abschnitt.

Das System der theokratischen Erziehung.

Dritter Abschnitt.

Das System der humanen Erziehung.

I. Die Epoche der mönchischen Erziehung.
II. Die Epoche der ritterlichen Erziehung.
III. Die Epoche der bürgerlichen Erziehung.
1. Die bürgerliche Erziehung als solche.
a. Die jesuitische Erziehung.
b. Die pietistische Erziehung.
2. Die Bildungsideale.
a. Das humanistische Ideal.
b. Das philanthropische Ideal.
3. Die freie Erziehung. —

Zweite Periode.

Der kritisch-reale Naturalismus.

§ 21.

Herbart.

Da das Objekt der Erziehung lediglich der Mensch ist, so hat offenbar die Pädagogik als Wissenschaft die Wissenschaft vom Wesen des Menschen zu ihrer nothwendigen Voraussetzung. Die pädagogischen Systeme der vorigen Periode hatten nun wohl dieses Wesen in seinen verschiedenen ethischen Beziehungen untersucht und festgestellt oder doch als gesicherte Resultate aus anderweitigen metaphysischen und ethischen Untersuchungen als Lemmata herübergenommen, und so mehr das Ziel als das eigentliche Wesen des Menschen klar gelegt, während dieses in seinen psychologischen und physiologischen Momenten noch wenig oder garnicht erkannt worden war. So hatte Kant jene ethischen Beziehungen besonders in seiner „Grundlegung zur Metaphysik der Sitten", 1785, und in der „Kritik der praktischen Vernunft", 1788, einer ausführlichen Untersuchung unterworfen, Schleiermacher in seinen Reden „Ueber die Religion", 1799, in den „Monologen", 1800, in den „Grundlinien einer Kritik der bisherigen Sittenlehre", 1803, in dem „Entwurf eines Systems der Sittenlehre", herausg. v. Schweizer 1835, Fichte in dem „System der Sittenlehre nach den Principien der Wissenschaftslehre", 1798, Schelling in den „Philosophischen Untersuchungen über das Wesen der menschlichen Freiheit und die damit zusammenhängenden Gegenstände", 1809, und Hegel in der „Phänomenologie des Geistes", 1807, sowie auch in der „Encyklopädie der philosophischen Wissenschaften", 1817.

Dagegen ist die Psychologie von keinem der Angeführten in systematischer Form behandelt; nur wenn es der Gegenstand erforderte, sind wohl hier und da gelegentliche Exkursionen in das psychologische Gebiet unternommen. Die von Rosenkranz im Jahre 1837 herausgegebene „Psychologie"

ragt der Zeit nach schon zu weit in die folgende Periode hinein.

Es liegt daher auf der Hand, in der Geschichte der wissenschaftlichen Pädagogik mit dem Zeitpunkte eine neue Periode zu beginnen, in welchem die Psychologie nicht nur auf völlig neuen Grundlagen erbaut, sondern auch der pädagogischen Wissenschaft dienstbar gemacht wurde. Beide Bedingungen aber zugleich erfüllt zu haben, das ist das grosse, unbestreitbare Verdienst Herbart's, welches nothwendig mit ihm eine neue Periode zu beginnen fordert, mag man im übrigen in ihm den Höhepunkt der pädagogischen Wissenschaft sehen oder nicht.

Während die bisherige psychologische Wissenschaft, wenn es überhaupt erlaubt ist, von einer solchen vor Herbart zu reden, nur auf traditionellen Ueberlieferungen, die meist bis auf Aristoteles zurückführten, und auf lediglich aus der blossen Empirie zusammengerafften, unbewiesenen, mithin dogmatischen Lehrsätzen beruhte, und während noch Kant die Möglichkeit einer rationalen Psychologie läugnete und seinen philosophischen Grundsätzen gemäss läugnen musste, dagegen die einzige wahre Obliegenheit der empirischen Psychologie darin sah, psychologisch zu beobachten und so Stoff zu künftigen systematisch zu verbindenden Erfahrungsregeln zu sammeln, ihr selber aber den Rang einer philosophischen Wissenschaft absprach, so verwandte Herbart mit Vorliebe die ganze Schärfe seines Geistes besonders auf die Psychologie. Wenn aber das Wissenschaftliche in dem Suchen und Finden eines obersten Princips und in der dialektischen Entwicklung eines konsequenten Systems aus jenem Principe besteht, dann muss allerdings zum mindesten zugestanden werden, dass es Herbart gelungen ist, den Weg zu zeigen, auf welchem die Psychologie zur Wissenschaft erhoben werden kann. Er bricht gänzlich mit dem psychologischen Dogmatismus der Vorzeit und glaubt, zuvor erst das Blendwerk, das bisher Psychologie geheissen, fortschaffen zu müssen, bevor wir nur von einer einzigen Lehrstunde mit einiger Sicherheit bestimmen können, was darin recht gemacht, was verfehlt sei. Aehnlich wie einst

Kant durch seine „Kritik der reinen Vernunft" die Philosophie aus ihrem dogmatischen Schlummer aufgescheucht, so überwand Herbart den in der Psychologie herrschenden Dogmatismus, indem er neue, sich aus dem Wesen der Seele ergebende Principien aufstellte und dieselben unter begründeter Abwehr der bis dahin üblichen wissenschaftlich erörterte, d. h. eben, indem er **kritisch** verfuhr. Was Kant für die Philosophie gewesen, das wurde Herbart für die Psychologie: der Begründer des psychologischen Kriticismus.

Es ist sehr bezeichnend, dass, nachdem die Idee der vorigen Periode sich in ihren Vertretern ausgewirkt hatte, der Letzte derselben, unabhängig von dem Einflusse Herbart's, sich veranlasst fühlte, die Wissenschaft der Psychologie zu bearbeiten. Und ebenso unabhängig von Herbart hatte auch schon Hegel gegen die herrschende Annahme verschiedener angeborener Seelenvermögen polemisirt, gegen die beliebte Reflexionsform der Kräfte und Vermögen der Seele, der Intelligenz oder des Geistes. Denn das Vermögen ist nach ihm, wie die Kraft die fixirte Bestimmtheit eines Inhalts, als Reflexion-in-sich vorgestellt. Die Kraft ist zwar die Unendlichkeit der Form, des Innern und Aeussern, aber ihre wesentliche Endlichkeit enthält die Gleichgültigkeit des Inhalts gegen die Form. Hierin liegt das Vernunftlose, was durch diese Reflexionsform und die Betrachtung des Geistes als einer Menge von Kräften in denselben sowie auch in die Natur gebracht wird. Was an seiner Thätigkeit unterschieden werden kann, wird als eine selbstständige Bestimmtheit festgehalten, und der Geist auf diese Weise zu einer verknöcherten, mechanischen Sammlung gemacht. Es macht dabei ganz und gar keinen Unterschied, ob statt der Vermögen und Kräfte der Ausdruck Thätigkeiten gebraucht wird. Das Isoliren der Thätigkeiten macht den Geist ebenso nur zu einem Aggregatwesen, und betrachtet das Verhältniss derselben als eine äusserliche, zufällige Beziehung.

Herbart (1776—1841) erblickt nun die Aufgabe der Philosophie in der Bearbeitung der Begriffe. Demnach erge-

ben sich aus den Hauptarten der Bearbeitung der Begriffe drei Haupttheile der Philosophie. 1. Die Begriffe müssen klar und deutlich sein; deutliche Begriffe können die Form von Urtheilen annehmen, und die Vereinigung der Urtheile ergiebt Schlüsse. Hiervon handelt die Logik. 2. Die Ergänzung der Begriffe geschieht durch die Metaphysik, während 3. die Aesthetik einen Zusatz in unserm Vorstellen herbeiführt, der in einem Urtheile des Beifalls oder des Missfallens besteht.

1. Die **Logik** handelt von den Begriffen, Urtheilen und Schlüssen. Begriffe sind unsre Gedanken in Hinsicht dessen, was durch sie gedacht wird. Es giebt nicht zwei vollkommen gleiche Begriffe. Die bloss verschiedenen Begriffe sind disparate, die unvereinbaren konträre, beide ergeben noch den kontradiktorischen Gegensatz zwischen a und non a. Hieraus bildet sich der Satz des Widerspruches, der Satz der Identität a = a oder a nicht = non a, und das *principium exclusi medii*, a ist entweder b oder nicht b. Die Definition zerlegt den Begriff in seine Merkmale; sie kann eine Nominal- oder eine Realdefinition sein. Die Angabe des Umfanges eines Begriffes ist die Eintheilung, die einen Eintheilungsgrund erfordert. Im Urtheil werden Begriffe zu einander in Beziehung gesetzt. Hier wird die bekannte Kategorieentafel aufgestellt. Die Schlüsse werden eingetheilt in Subsumtions- und Substitutionsschlüsse.

2. Die **Metaphysik** hat die Widersprüche der Begriffe aufzudecken, welche sich dem natürlichen Menschenverstande bei der Betrachtung der Dinge aufdrängen. So ergiebt die Materie den Widerspruch der endlichen Grösse und der unendlichen Theilbarkeit; ebenso verhält es sich mit der unendlichen Theilbarkeit eines bestimmten Zeitabschnittes, mit dem Dinge und seinen verschiedenen Merkmalen (Problem der Inhärenz), mit dem Problem der Veränderung. Diese Probleme sucht Herbart dadurch zu lösen, dass er zu den Begriffen die nöthigen Ergänzungsbegriffe aufsucht (Methode der Be-

ziehungen), durch die Annahme von realen Wesen (Realen), die nicht undurchdringlich, doch unvergänglich sind, durch die Theorie der Selbsterhaltung, durch den intellektuellen Raum, in welchem wir die nämlichen Wesen zusammen und nicht zusammen denken müssen.

Die Metaphysik hat zunächst von dem Begriffe des Sein auszugehen. Das Sein ist aber absolute Position ohne Negation, ohne Werden, absolut einfach und unveränderlich. Das Seiende sind nun allein die Realen. Ein solches einfaches reales Wesen ist die **Seele**, weil andernfalls die verschiedenen Vorstellungen im Bewusstsein nicht zur Einheit verbunden werden könnten; sie ist nicht bloss ohne Theile, sondern auch ohne irgend eine Vielheit in ihrer Qualität, nicht irgend wo noch irgend wann. Die Seele hat gar keine Anlagen und Vermögen, weder etwas zu empfangen noch zu produciren. Das einfache Was derselben ist völlig unbekannt und bleibt es auf immer; es ist kein Gegenstand der spekulativen so wenig als der empirischen Psychologie.

Zwischen mehreren unter sich ungleichartigen einfachen Wesen giebt es ein Verhältniss, das man als Druck und Gegendruck bezeichnen kann. Wie nämlich der Druck eine aufgehaltene Bewegung ist, so besteht jenes Verhältniss darin, dass in der einfachsten Qualität jedes Wesens etwas geändert werden würde durch das andere, wenn nicht ein Jedes widerstände und gegen die Störung sich selbst in seiner Qualität erhielte. Dergleichen Selbsterhaltungen sind das Einzige, was in der Natur wahrhaft geschieht, und dies ist die Verbindung des Geschehens mit dem Sein. Die Selbsterhaltungen der Seele sind nun Vorstellungen, und zwar einfache, weil der Akt der Selbsterhaltung einfach ist wie das Wesen, das sich erhält. Damit besteht aber eine unendliche Mannigfaltigkeit von mehreren solchen Akten; sie sind nämlich verschieden, je nach dem die Störungen es sind. Demgemäss hat die Mannigfaltigkeit der Vorstellungen und eine unendlich vielfältige Zusammensetzung derselben gar keine Schwierigkeit.

Der Gegensatz zwischen Seele und Materie ist nicht

ein solcher in dem Was der Wesen, sondern es ist ein Gegensatz in der Art unsrer Auffassung. Die Materie als ein räumliches Reales, mit räumlichen Kräften vorgestellt, wie wir sie zu denken pflegen, gehört weder in das Reich des Sein, noch in das des wirklichen Geschehens, sondern sie ist eine blosse Erscheinung. Eben dieselbe Materie aber ist real als eine Summe einfacher Wesen, und in diesen Wesen geschieht wirklich etwas, welches die Erscheinung einer räumlichen Existenz zur Folge hat. Die Erklärung der Materie beruht ganz und gar darauf, dass man zeige, wie den inneren Zuständen der Wesen, den Selbsterhaltungen, gewisse Raumbestimmungen als nothwendige Auffassungsweisen für den Zuschauer zugehören, die eben, weil sie nichts Reales sind, sich nach jenen inneren Zuständen richten müssen, so dass ein Schein von Attraktion und Repulsion entspringe. Das Gleichgewicht der beiden Letzteren bestimmt der Materie ihren Grad von Dichtigkeit, desgleichen ihre Elasticität, ihre Krystallform bei freier Verdichtung, die solchergestalt ursprünglich in den Qualitäten der einfachen Wesen begründet sind.

Die Lebenskräfte sind nichts Ursprüngliches, und es giebt nichts ihnen Aehnliches in dem Was der Wesen. Nur ein System von Selbsterhaltungen in einem und demselben Wesen vermag sie zu erzeugen, und sie sind anzusehen als die innere Bildung der einfachen Wesen. Gewöhnlich entstehen sie in den Elementen organischer Körper, deren Einrichtung zur Hervorrufung der Systeme von Selbsterhaltungen in den einzelnen Elementen geschickt ist. Dies zeigt sich in der Assimilation der Nahrungsmittel, worin sich also das Leben besonders manifestirt. Die Lebenskräfte können aber sehr verschieden sein, sowohl nach Beschaffenheiten als Graden. Denn ein System von Selbsterhaltungen wird in verschiedenen Wesen verschieden: es kann in gleichartigen nach Verschiedenheit der Störungen abgeändert ausfallen, es können aber auch der dazu gehörigen Selbsterhaltungen mehrere oder wenigere sein.

Eines festen Sitzes bedarf die Seele nicht, sondern sie kann sich in einer gewissen Gegend bewegen, ohne dass

hiervon in ihren Vorstellungen nur die geringste Ahnung oder bei anatomischen Nachsuchungen die geringste Spur vorkäme.

Alles geistige Leben beruht also auf den Selbsterhaltungen der Seele, auf den **Vorstellungen.** Die Vorstellungen werden Kräfte, indem sie einander widerstehen; dies geschieht, wenn ihrer mehrere entgegengesetzte zusammentreffen, während die nicht entgegengesetzten einander nicht widerstehen. An sich selbst aber sind die Vorstellungen nicht Kräfte, sondern nur ihr Gegensatz ist es, wovon sie sämmtlich leiden. Das Vorstellen giebt bei dem Widerstande jedoch nur nach, ohne vernichtet zu werden, d. h. das wirkliche Vorstellen verwandelt sich in ein Streben vorzustellen.

Vorstellungen sind im Gleichgewicht, wenn der nothwendigen Hemmung unter ihnen grade Genüge geschehen ist. Nur allmälig kommen sie dahin; die fortgehende Veränderung ihres Grades von Verdunklung nenne man ihre Bewegung. Mit der Berechnung des Gleichgewichts und der Bewegung der Vorstellungen beschäftigt sich die Statik und Mechanik des Geistes.

Durch die wirkliche Rechnung erhält man das merkwürdige Resultat, dass zwar unter zwei Vorstellungen eine die andre niemals ganz verdunkelt, wohl aber unter dreien oder mehreren sehr leicht eine unter die Schwelle des Bewusstseins gedrängt und ungeachtet ihres fortdauernden Strebens so unwirksam gemacht werden kann, als ob sie garnicht vorhanden wäre. Eine Vorstellung ist nämlich im Bewusstsein, in wiefern sie nicht gehemmt, sondern ein wirkliches Vorstellen ist. Sie tritt in's Bewusstsein, wenn sie aus einem Zustande völliger Hemmung so eben sich erhebt; hier also ist sie an der Schwelle des Bewusstseins.

Unter den höchst mannigfaltigen und sehr verwickelten Bewegungsgesetzen der Vorstellungen ist folgendes das einfachste: Während die Hemmungssumme (d. h. die zu vertheilende Last, die aus den Gegensätzen der Vorstellungen entspringt) sinkt, ist dem noch ungehemmten Quantum derselben in jedem Augenblick das Sinkende proportional,

Der sehr leicht begreifliche metaphysische Grund, wesswegen entgegengesetzte Vorstellungen einander widerstehen, ist die Einheit der Seele, deren Selbsterhaltungen sie sind. Eben dieser Grund erklärt auch ohne Mühe die Verbindung unsrer Vorstellungen. Dieselben verknüpfen sich aber im Bewusstsein auf zweierlei Weise: erstlich kompliciren sich die nicht entgegengesetzten (wie Ton und Farbe), soweit sie ungehemmt zusammentreffen; zweitens verschmelzen die entgegengesetzten, soweit sie im Zusammentreffen weder von zufälliger fremder, noch von der unvermeidlichen gegenseitigen Hemmung leiden. Die Komplikationen können vollkommen sein, die Verschmelzungen sind ihrer Natur nach allemal unvollkommen. Hieraus ergiebt sich die Lehre von der mittelbaren Reproduktion.

Anders verhält es sich mit der unmittelbaren Reproduktion, d. h. derjenigen, welche durch eigene Kraft erfolgt, sobald die Hindernisse weichen. Der gewöhnliche Fall ist, dass eine neue Wahrnehmung die ältere Vorstellung des nämlichen oder eines ganz ähnlichen Gegenstandes wieder hervortreten lässt. Dieses geschieht, indem die neue Wahrnehmung alles der älteren gleichartigen Vorstellung Entgegenstehende, was eben im Bewusstsein vorhanden ist, zurückdrängt. Alsdann erhebt sich die ältere ohne weiteres von selbst. Mit dieser unmittelbaren Reproduktion verbindet sich nun, wo die Umstände es gestatten, jene mittelbare.

Zweierlei kann nun vorzüglich sein an der Reproduktion: ihre Lebhaftigkeit und ihre Treue, die nicht der sog. Einbildungskraft und dem Gedächtnisse zuzuschreiben sind. Die Treue beruht darauf, dass eine Vorstellung sich in demselben Zusammenhange mit andern erneuere, worin sie zuerst vorkam. Sie wird sich meist da weniger finden, wo die Lebhaftigkeit der Reproduktion viele unter einander nicht zusammenhängende Vorstellungen beinahe zugleich in's Bewusstsein wiederkehren lässt, die sich in ihren Nebenbestimmungen mannigfaltig durchkreuzen.

Durch die Zweckmässigkeit der Reproduktion wird auch die Zweckmässigkeit der Verarbeitung des früher gesammel-

ten Stoffes bestimmt; denn welche Vorstellungen zugleich reproducirt werden, diese eben und keine andere gerathen dadurch in neue und innige Verbindung. Hiermit hängen einige von den pädagogischen Hauptbegriffen zusammen. Zuvörderst die Unterscheidung des analytischen und synthetischen Unterrichts. Jener geschieht durch zweckmässige Reproduktion; dieser sorgt dafür, neue Vorstellungen gleich anfangs in zweckmässiger Verbindung herbeizuführen. Ferner gehört hierher die allgemeine Forderung, dass Vertiefung und Besinnung, gleich einer geistigen Respiration, stets mit einander abwechseln sollen. Die Vertiefung geschieht, indem einige Vorstellungen nach einander in gehöriger Stärke und Reinheit in's Bewusstsein gebracht werden. Die Besinnung ist Sammlung und Verbindung dieser Vorstellungen. Beides findet statt sowohl bei'm analytischen als bei'm synthetischen Unterrichte. Je vollkommener und je sauberer diese Operationen vollzogen werden, desto besser gedeiht der Unterricht.

Als wichtigstes Gesetz des Bisherigen ergiebt sich: Eine Vorstellung wirkt auf mehrere mit ihr verbundene in derselben Reihenfolge der Zeit nach, worin ihre Reste, durch welche sie mit jenen andern verbunden ist, der Grösse nach stehen. Es lässt sich hieraus leicht der Grund der treuen Reproduktion oder des Gedächtnisses ableiten, sofern es uns Reihen von Vorstellungen in der nämlichen Ordnung und Folge wiederbringt, wie dieselben waren aufgefasst worden.

Neue Wahrnehmungen wirken auf ältere Vorstellungen als Reize, werden aber bald von diesen um so mehr angeeignet, als sie wegen ihrer Verbindungen unter einander bei weitem stärker sind als die einzelne, die eben hinzukommt. Wenn aber schon sehr starke und vielgliedrige Verschmelzungen sich gebildet haben, so kann sich dasselbe Verhältniss im Innern wiederholen. Schwächere Vorstellungen, die nach irgend welchem Gesetz im Bewusstsein hervortreten, wirken als Reize auf jene Massen und werden von ihnen ebenso aufgenommen (appercipirt), wie es bei neuen Sinneseindrücken geschieht; daher die innere Wahrnehmung analog der äusseren.

Anschauen heisst, ein Objekt, indem es gegeben wird,

als ein solches und kein anderes auffassen. Das Objekt muss dem Subjekte und andern Objekten gegenüberstehen; es so zu finden ist erst möglich, nachdem das Ich als erste Person sich auf räumliche Weise als Mittelpunkt der Dinge hervorgehoben hat. Das Objekt erscheint gleichsam auf einem Hintergrunde früherer Vorstellungen, die es zugleich reproducirt und hemmt; es selbst erhält dadurch bestimmte Umrisse. Eben desshalb hat jede Anschauung die Tendenz, in eine Menge von Urtheilen zugleich auszubrechen, die sich jedoch meistens ersticken, theils wegen der Hemmung unter ihren Prädikaten, theils weil sie nicht alle zugleich Worte finden können; oftmals auch, weil die Auffassung von einem Gegenstande zum andern fortrückt. Die Anschauung ist demnach ein sehr verwickelter Process, der durch viele frühere Produktionen vorbereitet sein muss, und der alsdann mit psychologischer Nothwendigkeit so erfolgt, wie er kann.

Die Aufmerksamkeit hebt, indem sie einen Begriff verdeutlicht, die ihm einwohnenden Theilvorstellungen eine nach der andern gleichmässig hervor; sie ebnet gleichsam den Begriff, dessen Merkmale bisher eins vor dem andern auf eine zufällige Art hervorragten. So ist es der Beschaffenheit des Gedachten gemäss, dem alle seine Bestimmungen unabhängig von den Unterschieden zugehören, welche das individuelle Denken dadurch hineinbringt, dass es gespannter ist auf dies als auf jenes Merkmal.

Gedächtniss und Einbildungskraft weichen darin von einander ab, dass jenes nur vorgestellte und gleichsam todte Bilder herbeizuführen, diese im aktiven Vorstellen beschäftigt zu sein scheint. Das Uebergehen der Vorstellungen aus dem einen in den andern Zustand ist sehr merklich bei'm Wiederlesen dessen, was man selbst geschrieben, bei'm Prüfen dessen, was man selbst gedacht hat.

Die Seele wird Geist genannt, sofern sie vorstellt, Gemüth, sofern sie fühlt und begehrt. Das Gemüth aber hat seinen Sitz im Geiste, oder Fühlen und Begehren sind zunächst Zustände der Vorstellungen, und zwar grösstentheils wandelbare Zustände der letzteren. Dies zeigen schon die Affekte.

Es giebt eine Verschmelzung der Vorstellungen nicht bloss nach der Hemmung, sondern eine davon ganz verschiedene vor derselben, wofern die Hemmungsgrade dazu klein genug sind. Hierin liegt ein Princip ästhetischer Urtheile. Die angenehmen Gefühle im engsten Sinne nebst ihren Gegentheilen müssen denselben analog betrachtet werden. Die weitere Ausführung dieser Untersuchung ergiebt den Hauptsatz: Wenn die Kräfte, worin die Vorstellungen durch ihre Gleichheit und ihre Gegensätze einander zerlegen, gleich stark sind, so entsteht Disharmonie. Ist aber eine dieser Kräfte gegen die übrigen in solchem Verhältnisse, dass sie von denselben grade auf die statische Schwelle getrieben wird, alsdann ist ein harmonisches Verhältniss vorhanden. Im allgemeinen jedoch ist zu merken, dass Gefühle und Begierden nicht im Vorstellen überhaupt, sondern allemal in gewissen bestimmten Vorstellungen ihren Sitz haben. Daher kann es mehrere ganz verschiedene Gefühle und Begierden zugleich geben, die sich mischen oder gar mit einander entzweien.

Ebenso wenig als aber das Denken und das Fühlen ein besonderes angeborenes Vermögen ist, ebenso wenig ist es auch das Wollen. Die Begierden sind nämlich Vorstellungen, welche sich gegen Hemmungen emporarbeiten; sind sie aber mit der Voraussetzung der Erfüllung verbunden, so entsteht das Wollen. Auch der Wille hat seine Phantasie und sein Gedächtniss, und er ist um desto entschiedener, je mehr er dessen besitzt. Die Neigungen wurzeln in dauernden Gemüthsanlagen, die die Entstehung gewisser Arten von Begierden begünstigen. Sie sind grossentheils Folgen der Gewohnheit, welche aus dem Vorstellungsvermögen hierher in's Begehrungsvermögen herüberzureichen scheint. Denn es sind zuerst die Gedanken, die der gewohnten Richtung folgen, und welche, wenn kein Hinderniss eintritt, vor allem merklichen Fühlen und Begehren sogleich in Handlung übergehen.

Dem Urtheilen und Handeln geht Ueberlegung voran, die ein inneres Experiment ist. Das Resultat desselben muss

mit völliger Hingebung vernommen werden; davon hat die Vernunft im Denken und im Handeln ihren Namen. Sie ist desshalb ursprünglich nicht gebietend, nicht gesetzgebend; sie ist überall keine Quelle des Wollens oder der Erkenntniss, sondern das Vermögen, Gründe und Gegengründe gegen einander abzuwägen.

Die praktische Ueberlegung hat nun nicht bloss ein mannigfaltiges, unmittelbares Begehren gegen einander abzuwägen, sondern auch die Reihen möglicher Erfolge zu durchlaufen, die mit den Zwecken zusammenhängen und deren Erreichbarkeit wahrscheinlich machen. In letzterer Hinsicht schreibt man die Ueberlegung dem praktischen Verstande zu, der das Vermögen ist, sich nach der Beschaffenheit des Gedachten, unabhängig von Einbildung und Leidenschaft zu richten. Bildet diese Art von Ueberlegung sich vollständig aus, so erzeugt sie Pläne. Besonnenheit ist die Gemüthslage des Menschen in der Ueberlegung. Wird dieselbe zur Gewohnheit, so erweitert sich die Ueberlegung fortdauernd; sie sucht endlich alles mögliche Begehren in eine Erwägung zusammenzufassen; immer mehrere Wünsche werden beschränkt und untergeordnet, es wird nach dem letzten Ziele alles menschlichen Thuns und Treibens, nach dem höchsten Gute gefragt. Dabei bedient sich die Ueberlegung der allgemeinen Begriffe, es entstehen Maxime und Grundsätze, und aus deren Zusammenstellung eine Sittenlehre.

Zwischen die Vernunft und die Begierden gestellt, dünkt sich der Mensch als dritter, der beide anhörte und alsdann frei entscheide. Nun ist aber die Vernunft, welcher er Gehör giebt, und die Begierde, die ihn reizt und lockt, nicht wirklich ausser ihm, sondern in ihm, und er selbst ist kein dritter neben jenen beiden, sondern sein eigenes geistiges Leben liegt und wirkt in beiden. Wenn er nun endlich wählt, so ist diese Entscheidung keine fremde, sondern seine eigene. Ein anderes Bewusstsein der Freiheit ergiebt sich dagegen, wenn man die Vernunft selbst als den Sitz der Freiheit betrachtet. Mit Recht nämlich wird der vernünftige Mensch, der seine Begierden zurückstösst, sobald sie der guten Ueberlegung sich widersetzen, frei genannt.

3. In der **praktischen Philosophie** wird gezeigt, dass nach Hintansetzung aller von der Gemüthslage abhängenden, also wandelbaren Begierden bloss dasjenige willenlose Vorziehen und Verwerfen den höchsten Rang behaupten könne, welches in den ästhetischen Urtheilen über den Willen enthalten ist. Da es jedoch mehrere Verhältnisse von Willen giebt, über deren jedes ein ursprüngliches und selbstständiges Urtheil ergeht, so folgt daraus, dass man sich gänzlich des Versuchs zu enthalten habe, die mehreren Urtheile einer Abstraktion zu unterwerfen, wodurch ein scheinbar höheres und gemeinschaftliches Princip für sie erkünstelt würde, dem sie unterzuordnen, wo nicht gar, aus dem sie abzuleiten wären! Man wird es sich schon gefallen lassen müssen, in dieser Wissenschaft eine Einheit nicht zu finden, welche ihrer Natur nach in ihr nicht liegt, so wenig als sie ihr von aussen kann gegeben werden. Aber auch daran ist nicht zu denken, dass etwa die verschiedenen Urtheile des sittlichen Geschmacks den Boden ihrer weltlichen Anwendbarkeit im menschlichen Leben vollständig unter sich getheilt hätten, um nichts unbestimmt zu lassen, nichts auf widersprechende Weise zu bestimmen. Das menschliche Leben ist viel zu bunt, als dass die einfachen Willensverhältnisse im voraus wissen könnten, wie sie einander darin begegnen werden. Daher die Kollision der Pflichten.

Der ästhetischen Urtheile über den Willen, oder Ideen giebt es nun fünf.

1. Die Idee der inneren Freiheit beruht auf dem Wohlgefallen an der Uebereinstimmung des Willens und der über ihn ergehenden Beurtheilung. Erhebt sich nämlich in dem Vernunftwesen ein Begehren, Beschliessen: sogleich steht vor ihm das Bild seines Begehrens und Beschliessens. Es erblicken und beurtheilen ist Eins, das Urtheil schwebt über dem Willen; indem das Urtheil beharrt, schreitet der Wille zur That. Entweder hat nun die Person wollend behauptet, was sie urtheilend verschmäht, oder sie hat wollend unterlassen, was sie urtheilend vorschrieb, oder Wille und Urtheil

haben einmüthig bejaht, einmüthig verneint. Das specifisch Eigene der innern Freiheit verknüpft also zwei ganz heterogene Aeusserungen des Vernunftwesens, den Geschmack und die Begehrung.

2. Die Idee der Vollkommenheit beruht auf dem Grössenverhältniss zwischen dem Minder und dem Mehr der Aktivität, zwischen der mattern und kräftigen Regung. Wie in dem einzelnen Menschen die einzelnen Regungen einander messen, so misst einer den andern, wenn sie beisammen stehen. Wer ist aber vollkommen? Vollkommen nach seinem eigenen Maass ist der Mensch, dessen einzelne Strebungen einander gleichkommen, überdies zusammengenommen die Sphären der Begriffe ausfüllen, auf die sie hinweisen, und endlich zusammenwirkend den grössten Effekt hervorbringen, der durch sie möglich ist.

3. Die Idee des Wohlwollens ist die Harmonie des eigenen Willens und eines vorgestellten fremden Willens.

4. Die Idee des Rechts wurzelt im Missfallen am Streit. Im Streit betrachten sich die Willen einander als Hindernisse ihrer Zwecke, woraus sich eine Rechtsgränze ergiebt. Recht ist Einstimmung mehrerer Willen als Regel gedacht, die dem Streit vorbeugen.

5. Die Idee der Billigkeit entsteht aus dem Verhältniss des absichtlich thätigen und des von dieser Absicht leidenden Willens. Die Absicht als That verknüpft beide Willen. Die That könnte aber nicht als That gedacht werden, wenn nicht durch sie etwas gethan würde, das ohne sie nicht stattgehabt hätte. Diese Verneinung weist hin auf die entgegengesetzte Lage der Dinge, welche vor der That mag wirklich gewesen sein; die That verletzt also diesen Zustand und missfällt daher als Störerin. Wäre das Missfallen eine Kraft, so würde sie dieselbe hemmen. Nun ist aber das Missfallen keine Kraft; die That geschieht wirklich. Aber nachdem sie vollzogen ward, bleibt noch der Gedanke des Rückgangs übrig, durch den sie hätte aufgehoben werden sollen. Ein Positives, das missfällt, treibt zu dem Begriff des ihm gleichen Negativen, mit welchem zusammen es Null machen

würde. Daher die Idee der **Vergeltung** oder der Billigkeit.

An diese Ideen schliessen sich an die abgeleiteten oder gesellschaftlichen: die Idee der Rechtsgesellschaft, des Lohnsystems, des Verwaltungssystems, des Kultursystems und der beseelten Gesellschaft.

Das Reelle zu den Ideen ist die **Tugend**; sie ist die Eigenheit eines Vernunftwesens, vermöge deren es den praktischen Ideen gemäss Gegenstand des Beifalls wird. Auf sie treffen wir desshalb zuerst, weil nach Endigung der Ideenlehre die Sphäre des Wirklichen, worauf dieselbe sich bezieht, in Betracht kommt. Daher kann die Tugend am wenigsten in die blosse Einsicht gesetzt, und es kann das lebendige Gefühl derselben am wenigsten in einer bloss ästhetischen Stimmung erreicht werden. Denn die ästhetische Einsicht giebt zu dem Verhältniss, das mit dem Namen „innere Freiheit" bezeichnet worden ist, nur ein einzelnes Element; für sich allein und an sich selbst ist sie gleichgültig. Eher könnte blosses Wollen den Rang der Tugend gewinnen, durch Stärke und Güte, bei Abwesenheit des Streits und des absichtlichen Wehethuns. Wird aber ein solches Wollen als Eigenschaft des wollenden Wesens gedacht, so fehlt ihr, um den ganzen Beifall nach den sämmtlichen Ideen zu gewinnen, ein Merkmal; denn von innerer Freiheit kann nicht die Rede sein, wo das Wollen nicht im Verhältniss zur Einsicht steht. Also das Verhältniss zwischen der ganzen Einsicht und dem ganzen entsprechenden Wollen, — dies Verhältniss als reelle Einheit eines Vernunftwesens ist dessen Tugend.

Auch die **Pflicht** beruht auf den praktischen Ideen. Diese besitzen nämlich eine ewige Tugend; dadurch scheiden sie sich allmälig von den ermattenden Wünschen und Geniessungen als das einzig Unveränderliche, was dem Bedürfniss eines Gesetzes für den innern Menschen entsprechen kann; sie tragen überdies den Stempel eines unvermeidlichen Verhängnisses an sich, weil der Mensch derjenigen Beurtheilung, wovon sie die allgemeine Form bezeichnen, schlechterdings

nicht entgehen kann. Darum findet sich in ihnen der nothwendige Inhalt, welcher die Form der allgemeinen Selbst-Gesetzgebung ausfüllen muss.

Hiermit ist nun erklärt, was für eine Art von Selbstbeherrschung der Mensch sich anmuthen soll und wieviel er davon ausführen könne, welches Letztere im allgemeinen unbestimmt und überdies dem Individuum stets unbekannt ist, indem niemand sich selbst psychologisch genau zu durchschauen vermag. Die wirkliche Selbstbeherrschung und die Möglichkeit ihrer Ausführung beruht im allgemeinen auf dem Zusammenwirken mehrerer Vorstellungsmassen. Hierbei äussert besonders das allgemeine Wollen, welches seinen Sitz in irgend einer Vorstellungsmasse hat, eine grosse Gewalt, die man in jeder zweckmässigen Thätigkeit erkennen kann.

Auf diesen psychologischen und metaphysischen Ansichten erbaut nun Herbart seine **Pädagogik**; ja dieselbe ist weiter nichts, als die daraus gezogenen praktischen Konsequenzen, wesshalb er auch die Pädagogik als „angewandte Psychologie“ bezeichnet. Ihre Principien empfängt sie jedoch aus andern philosophischen Wissenschaften, nämlich aus der Ethik und der Psychologie: aus jener nimmt sie die Bestimmung, aus dieser die Natur des Menschen. So gewiss daher die Philosophie von der Bestimmung und von der Natur des Menschen zu reden hat, ebenso gewiss steht es fest, dass die Pädagogik eine philosophische Wissenschaft sein soll und sein muss. Sie soll es sein, weil der Mensch zur Tugend im ganzen und reichen Sinne des Worts soll erzogen werden; sie muss es sein, weil man, ohne die Natur des Menschen zu kennen, über die Möglichkeit seiner Bildung und Verbildung völlig im Dunkeln bleibt. Da aber bisher die Pädagogik besonders mit der Psychologie nicht in eine genaue Verbindung gesetzt worden war, so erklärt sie Herbart für rohen Empirismus. Andrerseits gesteht er jedoch zu, dass die Pädagogik als vollendete Wissenschaft nur auf die Vollendung aller übrigen Wissenschaften gebaut werden könne.

Da Herbart in der praktischen Philosophie statt des

Kantischen kategorischen Imperativs die ästhetischen Urtheile oder Ideen als die Normen der Sittlichkeit aufstellt, so sieht er das Ideal oder Hauptgeschäft der Erziehung in der ästhetischen Darstellung der Welt, wesshalb alle pädagogische Thätigkeit sich besonders auf den Willen und die Einsicht des Zöglings richten muss; demgemäss ist sie theils Zucht, theils Unterricht, zu denen sich noch die Regierung hinzugesellt.

1. Die Regierung. — Der negative Zweck der Kinderregierung ist die Zügelung des widergesellschaftlichen Willens, der positive, Ordnung im Gemüthe zu schaffen. Die Grundlage derselben ist die Ausfüllung der Zeit durch nützliche Beschäftigung. Als Mittel bedient sie sich der Drohung bis zu einem gewissen Grade, und der Aufsicht, besonders aber der Autorität und der Liebe.

2. Der Unterricht. — Während die Regierung das Gegenwärtige besorgt, wirken Unterricht und Zucht für die Zukunft. Der Werth des Menschen liegt zwar in seinem Wollen, doch wird dieses wieder durch die Art der Verbindungen der Vorstellungsmassen bedingt. Der Zweck des Unterrichts ist Vielseitigkeit des Interesse. Die Bedingungen der Vielseitigkeit sind Vertiefung und Besinnung. Als verschiedene Lehrweisen müssen in derselben Ordnung folgen: Klarheit, die das Einzelne bestimmt auffasst, — Association, die den Zögling übt, von jedem beliebigen Punkte ausgehend zu jedem andern vorwärts oder rückwärts oder seitwärts die Gedanken zu bewegen, — System, welches die Kenntnisse ordnet, — Uebung im methodischen Denken. Die erste Bedingung des Interesse ist die Aufmerksamkeit, die eine willkürliche oder eine unwillkürliche ist; letztere zerfällt wieder in die primitive Aufmerksamkeit, welche ursprünglich ist, und in die appercipirende, welche zu den vorhandenen Vorstellungen neue hinzufügt.

Die Vorstellungsmassen haben zwei Quellen: Erfahrung und Umgang, die das empirische und das sympathetische Interesse ergeben; an jenes schliesst sich das spekulative, an dieses das gesellschaftliche Interesse, wozu sich noch das ästhe-

tische und das religiöse gesellen. Dies sind die sechs Klassen des Interesse. Der Gang des Unterrichts ist der analytische, welcher ein bloss darstellender oder eigentlich analytischer sein kann, und der synthetische. In Betreff der Folge der Gegenstände unterscheide man zwischen Vorkenntnissen und Fertigkeiten und zwischen Einschalten und Fortsetzen.

3. Die Zucht. — Die Zucht ergänzt den Unterricht zur Erziehung und macht ihn daher zu einem erziehenden Unterricht. Ihr Zweck ist Charakterstärke der Sittlichkeit. Charakter aber heisst die dauernde Bestimmtheit des Willens. Die schon vorhandene Bestimmtheit ist der objektive Theil, die neu hinzutretende der subjektive Theil des Charakters. Die Harmonie des objektiven Theiles mit sich selber ist in dem Gedächtniss des Willens gegeben; der subjektive Theil dagegen fasst die guten Vorsätze, deren Ausführung ihm die logische Kultur der Maxime erleichtert. Da es jedoch zu dieser der Bildung zum Nachdenken bedarf, so hängt hier die Zucht mit dem Unterrichte zusammen. Unterricht ohne Zucht würde überhaupt Mittel ohne Zweck, Zucht ohne Unterricht aber Zweck ohne Mittel sein. —

Die Stärke, aber auch zugleich die Schwäche der Herbart'schen Psychologie, mithin also auch der Pädagogik, liegt offenbar in dem Versuch, die verschiedenen Seelenvermögen auf eine einzige Grundkraft zu reduciren. Und in der That ist dieser Weg der allein mögliche, um die Psychologie zu einer Wissenschaft zu erheben. Ob aber der Punkt, von welchem Herbart ausgeht, der richtige ist, das scheint zum mindesten zweifelhaft zu sein. Es ist hier nicht der Ort, alle gemachten Einwürfe gegen dieses System noch einmal zu wiederholen; für uns genügt es, darauf hinzuweisen, zunächst dass die Einheit der Vielheit (Realen) von Herbart nicht genügend bewiesen ist und auch nicht bewiesen werden konnte, und zwar weder die Einheit im Organismus, noch die des Ich, der Seele, des Geistes. Die behauptete Einheit besteht nur subjektiv, im menschlichen Geiste, nicht aber auch objektiv. Fer-

ner gesteht Herbart zwar zu, dass die Vorstellungen selber nicht Kräfte seien, sondern diese nur durch den gegenseitigen Druck hervorgebracht werden; da jedoch die Vorstellungen als solche dem abstrakten Elemente des Denkens angehören, so ist nicht einzusehén, wie sie dasjenige hervorzubringen vermögen, was wir Gefühl, noch weniger, was wir Wollen nennen. Die gegenseitigen Einwirkungen der Vorstellungen bleiben eben immer nur im abstrakten Elemente des Denkens.

Das freilich muss zugestanden werden, dass die Trennung der drei angenommenen Grundvermögen nicht eine reale, sondern nur eine ideelle ist; denn der Wille oder das Gefühl ist stets mit dem Denken verbunden, wie dieses stets mit jenem. Jedoch zwei dieser Vermögen aus dem dritten abzuleiten, scheint bis jetzt wenigstens nicht statthaft zu sein. Möglich, dass es der Zukunft gelingt, sie alle drei aus einem Höheren zu deduciren. Das Eingehen einer Vorstellung in die andere, wodurch jene zu einer neuen wird, ist von Herbart's Standpunkt aus ebenso unerklärlich, als es das Eingehen des einen Realen in das andere sein würde: nicht diese selber, sondern nur ihr Verhältniss wird geändert. Dadurch aber, dass Herbart die Vorstellung zur Grundlage des Gefühls und des Wollens macht, erklärt sich das unverhältnissmässige Vorwiegen des Unterrichts in seiner Pädagogik; auch die so nachdrücklich geforderte Charakterstärke der Sittlichkeit ist wesentlich durch die „logische Kultur der Maxime“ bedingt.

Nach diesem Systeme ist der menschliche Geist nichts weiter als ein „psychologischer Mechanismus,“ eine Denkmaschine, welche ohne Spontaneität nur das fast theilnahmslos verarbeitet, was ihr von aussen geboten wird : der Geist nimmt, ohne etwas Erb- und Eigenthümliches geben zu können, aus dem einfachen Grunde, weil er nichts hat.

Aber ebenso wie wir die konsequente Einheit in dem physischen und psychischen Gebiete vermissen, ebenso, und fast noch mehr, vermissen wir die nothwendige Einheit in dem ethischen Gebiete. Da ist kein Höchstes, kein Letztes, welches als sittliche Nothwendigkeit das Ideal der Pädagogik abgeben könnte, da ist keine absolut gültige, unverbrüchliche Norm, die ihr

als sicherer Leitstern dienen könnte: überall nur subjektive Werthschätzung der Vorstellungsverhältnisse, nichts objektiv Feststehendes, nirgend ein fester Boden unter den Füssen und im Herzen! Auch die Pädagogik hat kein letztes Ziel, sondern verfolgt mehrere Ziele zugleich. Wie sehr auch Herbart sich dagegen verwahrt, so führen doch die aus seinem System gezogenen Konsequenzen zu einer willkürlichen Moral und zur Heranbildung eines Verstandesmenschen. Seine Forderung, dass der Unterricht ein erziehender sein soll, vermag eine Erziehung nach seinen theoretischen Grundsätzen nicht zu erfüllen.

Unter den **Anhängern** Herbart's sind ausser Waitz zu erwähnen die Pädagogen:

T. Ziller: „Einleitung in die allgemeine Pädagogik", Leipzig 1856, umgearbeitet zu „Vorlesungen über allgemeine Pädagogik," Leipzig 1876. „Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht," Leipzig 1865.

K. V. Stoy: „Encyklopädie, Methodologie und Litteratur der Pädagogik", Leipzig 1861.

H. Kern: „Grundriss der Pädagogik," Berlin 1873. —

„Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet", 1806. —

„Umriss pädagogischer Vorlesungen", 2. verm. Ausgabe 1841. —*)

Pädagogik als Wissenschaft hängt ab von der **praktischen Philosophie** und **Psychologie**. Jene zeigt das Ziel der Bildung, diese den Weg, die Mittel und die Hindernisse. Hierin ist auch die Abhängigkeit der Pädagogik von der Erfahrung enthalten, indem theils die praktische Philosophie schon Anwendung

---

*) Im wesentlichen ist der folgende Auszug dem „Umriss" entnommen, und die „Allgemeine Pädagogik" nur in einzelnen Punkten zur Ergänzung verwandt. —

auf die Erfahrung in sich aufnimmt, theils die Psychologie nicht bloss von der Metaphysik, sondern von der durch Metaphysik richtig verstandenen Erfahrung ausgeht. Die bloss empirische Menschenkenntniss aber genügt der Pädagogik um desto weniger, je veränderlicher ein Zeitalter in Ansehung seiner Sitten, Gewohnheiten und Meinungen ist. Denn hierdurch verlieren allmälig die Abstraktionen aus früherer Beobachtung den Kreis, worin sie gültig waren.

Da nun der **Grundbegriff** der Pädagogik die Bildsamkeit des Zöglings ist, so schliessen sich philosophische Systeme, worin entweder Fatalismus oder transscendentale Freiheit angenommen wird, selbst von der Pädagogik aus; denn sie können den Begriff der Bildsamkeit, welcher ein Uebergehen von der Unbestimmtheit zur Festigkeit anzeigt, nicht ohne Inkonsequenz in sich aufnehmen. Die Pädagogik darf jedoch auch keine unbegrenzte Bildsamkeit voraussetzen, und die Psychologie wird diesen Irrthum verhüten. Die Unbestimmtheit des Kindes ist beschränkt durch dessen Individualität. Die Bestimmbarkeit durch Erziehung wird überdies beschränkt durch Umstände der Lage und der Zeit. Die Festigkeit des Erwachsenen bildet sich innerlich fort, und wird dem Erzieher unerreichbar. Dagegen darf aber das Vermögen der Erziehung auch nicht für kleiner gehalten werden, als es ist. Der Erzieher soll versuchen, wie viel er zu erreichen im Stande sei; aber stets darauf sich gefasst halten, durch Beobachtungen des Erfolgs auf die Grenzen vernünftiger Versuche zurückgewiesen zu werden. Damit er nichts versäume, muss er das Ganze der praktischen Ideenlehre vor Augen haben. Damit er die Beobachtungen verstehe und richtig auslege, muss ihm die Psychologie stets gegenwärtig sein.

Tugend ist der Name für das Ganze des pädagogischen Zwecks. Sie ist die in einer Person zur beharrlichen Wirklichkeit gediehene Idee der innern Freiheit und bildet die Grundlage aller übrigen praktischen Ideen. Hieraus ergiebt sich sogleich ein zwiefaches Geschäft, denn die innere Freiheit ist ein Verhältniss zwischen zwei Gliedern: Einsicht und Wille, und es ist die Sorge des Erziehers, erst jedes dieser Glieder einzeln zur Wirklichkeit zu bringen, damit sie alsdann zu einem beharrlichen Verhältniss sich verbinden mögen. Das Streben hiernach ist die Moralität selbst. Unter dem Worte „Einsicht“ wird zunächst die ästhetische (noch nicht moralische) Beurtheilung des Willens verstanden.

Durchläuft man nun die übrigen praktischen Ideen, so erinnert die Idee der Vollkommenheit an Gesundheit des Körpers und Geistes, sammt der Werthschätzung beider und ihrer absichtlichen Kultur. Die Idee des Wohlwollens ermahnt den Erzieher zuerst, alle Reizung zum Uebelwollen so lange fern zu halten, als sie gefährlich sein möchte. Aber auch die Achtung für das Wohlwollen muss in dem Zögling nothwendig hinzukommen. Die Idee des Rechts fordert, dass der Zögling es aufgebe, zu streiten. Sie fordert überdies die Reflexion über den Streit, damit die Achtung für das Recht sich befestigt. Die Idee der Billigkeit kommt besonders in den Fällen in Betracht, wo der Zögling eigentliche Strafe, als Vergeltung des absichtlichen Wehethuns, verdient hat; hier muss das Maass der Strafe scharf beobachtet, und von dem Gestraften als richtig anerkannt werden. Rechtsgesellschaft und Lohnsystem im Kleinen bildet sich unter mehreren Zöglingen oder Mitschülern. Damit müssen die Forderungen, welche im grossen aus den nämlichen Ideen entspringen, in Einstimmung gesetzt werden. Das Verwaltungssystem hat einen wichtigen Bezug auf Pädagogik, indem jeder Zögling ohne Unterschied des Standes daran gewöhnt werden muss, sich anzuschliessen, um für ein geselliges Ganzes brauchbar zu sein. Diese Forderung kann sehr viele verschiedene Gestalten, auch in Bezug auf Körperbildung, annehmen.

Bei der Wichtigkeit der Psychologie für die Pädagogik merke man Folgendes. Obgleich die Vermögen im Grunde nur eine Kraft sind, so benutze man doch die einmal bekannten Namen zur Auseinandersetzung dessen, was nach einander mit Uebergewicht hervortritt.

Nächst der Sinnlichkeit macht sich zuerst das Gedächtniss bemerkbar als ein unverändertes Wiedergeben früher gebildeter Vorstellungsreihen, die bei der grossen Empfänglichkeit des Kindes für alles Neue nur kurz sein können. Bald darauf zeigt sich an den unzähligen Fragen die Urtheilskraft, indem das Kind strebt, das Neue unter bekannte Begriffe zu bringen und mit deren Zeichen, den bekannten Worten, zu belegen. Inzwischen äussern sich auch Zuneigungen und Abneigungen gegen Personen, sowie ein scheinbar starker Wille in Verbindung mit heftigem Geiste des Widerspruchs, falls derselbe nicht zeitig erdrückt wird. Das ästhetische Urtheil dagegen pflegt sich anfangs sehr sparsam und flüchtig zu zeigen, und schon hierin erkennt man die Schwierigkeit, ihm dereinst sogar wider Eigen-

willen und Eigennutz die Herrschaft zuzuwenden, worauf theils der höhere Kunstsinn, theils die Moralität beruht.

Schon der Knabe fragt weniger, macht desto mehr aber Versuche, die Dinge zu behandeln, und indem die Scheu vor der Ueberlegenheit der Erwachsenen zunimmt, schliesst er sich mehr seinen Altersgenossen an, wodurch er von nun an schwieriger zu beobachten wird. In dieser Zurückhaltung liegt mehr oder weniger Selbstbestimmung, welche man gewohnt ist, der Vernunft zuzuschreiben.

Die Namen der Seelenvermögen machen sich von neuem um die Zeit gelten, wo ein zusammenhängender Unterricht eintritt; aber jetzt in merklich veränderter Bedeutung. Das Gedächtniss soll sich zeigen im Memoriren vorgeschriebener Reihen, ohne Auslassung und Zusatz, bald in bestimmter Ordnung, bald ausser derselben; meistens in schwacher Verbindung mit älteren Vorstellungen. Phantasie wird erwartet für Gegenstände ferner Länder und Zeiten. Dem Verstande wird zugemuthet, über einer geringen Unterlage von Beispielen sich allgemeine Begriffe zu bilden, zu bezeichnen, und zu verknüpfen. Auf das ästhetische Urtheil wird selten gewartet, sondern anstatt desselben für Befehle Gehorsam verlangt.

Eine grosse Nachgiebigkeit der ältern Vorstellungen, die auf gegebenen Anlass, aber nicht weiter, sich reproduciren und verbinden sollen, ist hierbei die Hauptbedingung. Statt aller andern Affekte wirkt im Nothfall die Furcht vor der Strafe. Aber dadurch lässt sich sehr oft nicht einmal die gewöhnliche Forderung des Memorirens erreichen; viel weniger Gehorsam ohne Aufsicht.

Es entsteht nun oft der sonderbare Kontrast, dass manche Zöglinge vom Erzieher völlig verkannt werden, während ihre Fähigkeiten von ihren Genossen und andern Leuten bewundert werden. Dergleichen Erfahrungen verrathen die Schwierigkeit, den Unterricht in die eigene Entwicklung gehörig eingreifen zu lassen. Zugleich aber sieht man, dass in bestimmten Vorstellungsmassen dasjenige vorgeht, was man den einzelnen Seelenvermögen zuzuschreiben pflegt. Dieser Kontrast hat seinen Grund darin, dass schon der Knabe andere Vorstellungsmassen für die Schule, andre für den Familienkreis, andre für den Spielplatz etc. hat. Es besteht aber jede Vorstellungsmasse aus Komplexionen von Vorstellungen (welche, wenn die Komplikation vollkommen ist, wie ein ungetheiltes Ganzes im Bewusst-

sein kommen und gehen) und aus Reihen sammt deren Verwebungen (welche sich gliederweise successiv entwickeln, wenn sie daran nicht gehindert sind). Je fester die Verbindungen in diesen Komplexionen und Reihen, desto bestimmter sind die Gesetze, wonach sich die Vorstellungsmassen im Bewusstsein regen, und desto mehr Widerstand leisten sie allem, was ihrer Bewegung entgegenwirkt. Daher die Schwierigkeit, durch den Unterricht in sie einzugreifen. Sie können jedoch Zusätze annehmen, neue Verbindungen eingehen und hierdurch im Laufe der Zeit wesentlich verändert werden; ja sie verändern sich bis auf einen gewissen Punkt von selbst, wenn sie auf verschiedene Anlässe wiederholt in's Bewusstsein treten. Es ist aber das wiederholte Vorstellen eines Gegenstandes nicht ganz ein und dasselbe Vorstellen, wenn auch grösstentheils frühere Vorstellungen sich mit späteren gleichartigen so verbinden, dass der Unterschied wenig bemerklich wird. Das innere Gefüge der einzelnen Vorstellungsmassen wird einigermaassen dann kenntlich, wenn die Gedanken Sprache gewinnen. Das Allgemeinste davon zeigt sich im Periodenbau, insbesondere aber sind die Konjunktionen wichtig.

Ferner ist von grosser Wichtigkeit, ob diese oder jene Vorstellungsmasse leichter oder schwerer hervortrete und im Bewusstsein stetiger verharre oder schneller verschwinde; denn hierin liegen unmittelbar die Bedingungen der Wirksamkeit und Zucht. Demnach hängt die Bildsamkeit nicht von einem Verhältniss unter mehreren ursprünglich verschiedenen Vermögen der Seele ab, wohl aber von einem Verhältniss der schon erworbenen Vorstellungsmassen. Um die Bildsamkeit jedes Einzelnen genauer kennen zu lernen, ist Beobachtung nöthig, welche theils auf die vorhandenen Vorstellungsmassen, theils auf die leibliche Disposition zu richten ist.

Bei dem Unterricht kommt es nun nicht auf die Ueberlieferung von Kenntnissen als solchen an, sondern auf das Eingreifen in die schon vorhandenen Vorstellungsmassen, darauf, was und wieviel durch den Unterricht für die Sittlichkeit möge gewonnen werden. Im allgemeinen nimmt die Rohheit ab, wenn der Unterricht den Gedankenkreis erweitert, indem die Begehrungen schon dadurch, dass sie sich in diesem Kreise ausdehnen, an einseitiger Energie verlieren. Wenn ferner der Unterricht ästhetische Gegenstände irgend einer Art fasslich darbietet, so veredelt sich die Gemüthsbestimmung dergestalt, dass sie der richtigen Beurtheilung des Willens sich wenigstens annähert.

Die Aufgabe der Zucht ist es, dahin zu wirken, dass der Zögling dem Unterrichte eine angemessene Gemüthsstimmung entgegenbringe. Aber auch ohne Rücksicht auf den Unterricht hat die Zucht dahin zu sehen, dass Leidenschaften verhütet und die schädlichen Ausbrüche der Affekte vermieden werden. Was die Zucht gegen die Individualität vermag, das beruhet weniger auf Beschränkungen als darauf, dass den bessern Regungen des Individuums zur frühzeitigen Entwicklung verholfen wird, wodurch sie das Uebergewicht erlangen.

Der grössere Theil der Beschränkungen, welche in den Erziehungsjahren nöthig sind, fällt unter einen andern Begriff, den der Regierung. Während aber der Zweck der Regierung in der Gegenwart liegt, so hat die Zucht den künftig Erwachsenen im Auge.

I. Die Regierung.

Willenlos kommt das Kind zur Welt, unfähig jedes sittlichen Verhältnisses. Zunächst entwickelt sich nur ein wilder Ungestüm, der hierhin und dorthin treibt, der ein Princip der Unordnung ist, die Einrichtungen der Erwachsenen verletzt und die künftige Person des Kindes selbst in mannigfaltige Gefahr setzt. Dieser Ungestüm muss unterworfen und die rohen Begehrungen mit Gewalt zurückgedrängt werden; damit sie nicht dem Willen, der sich allmälig in ihrer Mitte erhebt, eine widergesellige Richtung geben, ist es fortdauernd nöthig, sie unter einem stets fühlbaren Druck zu erhalten. Der Zweck der Kinderregierung ist demnach ein mannigfaltiger: theils Vermeidung des Schadens für andere und für das Kind selbst, theils Vermeidung des Streits als Missverhältniss an sich, theils endlich Vermeidung der Kollision, in welcher die Gesellschaft zum Streit, ohne vollkommen befugt zu sein, sich genöthigt finden würde. Aber alles kommt darin zusammen, dass diese Regierung keinen Zweck im Gemüth des Kindes zu erreichen hat, sondern dass sie nur Ordnung schaffen will; indessen kann ihr die Kultur der kindlichen Seele nicht gleichgültig sein.

Die Grundlage der Regierung besteht darin, die Kinder zu beschäftigen. Dabei wird hier noch auf keinen Gewinn für Geistesbildung gesehen; die Zeit soll jedenfalls ausgefüllt sein, wenn auch ohne weitern Zweck, als nur, Unfug zu vermeiden.

Die erste Maassregel aller Regierung ist Drohung. Und alle Regierung stösst dabei an zwei Klippen: theils giebt es kräftige Naturen,

die alle Drohung verachten und alles wagen, um alles wollen zu können; theils giebt es noch weit mehrere, die zu schwach sind, um sich die Drohung einzuprägen, und bei denen von der Begierde die Furcht selbst durchlöchert wird. Diese doppelte Ungewissheit des Erfolgs lässt sich nicht wegräumen. Die seltenen Fälle, in denen die Kinderregierung an die erste Klippe stösst, sind wahrlich nicht zu beklagen, so lange es noch nicht zu spät ist, so treffliche Gelegenheiten für die eigentliche Erziehung zu benutzen. Aber die Schwachheit und Vergesslichkeit des kindlichen Leichtsinns macht das blosse Drohen in einem so hohen Grade unzuverlässig, dass man längst die Aufsicht als das Mittel angesehen hat, dessen die Regierung der Kinder weniger als jede andre Art von Regierung entbehren könne. Doch ist hierbei zu bedenken, dass genaue und stetige Aufsicht für den Aufseher und für den Beobachteten gleich lästig ist und daher von Beiden mit aller List pflegt umgangen und bei jeder Gelegenheit abgeworfen zu werden; dass in dem Maasse, wie sie mehr geleistet wird, das Bedürfniss derselben wächst, und dass zuletzt jeder Moment der Unterlassung die äusserste Gefahr droht; ferner, dass sie die Kinder abhält, ihrer selbst inne zu werden, sich zu versuchen und tausend Dinge kennen zu lernen, die nie in ein pädagogisches System gebracht, sondern nur durch eigenes Aufspüren gefunden werden können; endlich, dass aus allen diesen Gründen der Charakter, welchen einzig das Handeln aus eigenem Willen bildet, entweder schwach bleiben oder verschroben werden wird, je nach dem der Beobachtete minder oder mehr Auswege fand. Dies passt auf lange fortgesetzte Aufsicht, es passt wenig auf die frühesten Jahre, und ebenso wenig auf kürzere Perioden besonderer Gefahr, welche allerdings Aufsicht zur strengsten Pflicht machen können.

Da die Aufsicht nicht bis zum beständig fühlbaren Druck gesteigert werden darf, so sind sanfte und unsanfte Mittel nöthig, um der Kinderregierung Nachdruck zu geben. Solche Mittel oder Hülfen, welche die Regierung der Kinder sich in ihren eigenen Gemüthern bereiten muss, sind Autorität und Liebe.

Die Autorität wird nur durch Ueberlegenheit des Geistes erworben; vor ihr beugt sich der Geist, sie hemmt seine eigenthümliche Bewegung, und so kann sie trefflich dienen, einen werdenden Willen, der verkehrt sein würde, zu ersticken. Tritt der unvorsichtige Knabe aus Rohheit in die gezogenen Kreise, so muss er fühlen, was er verderben

könnte; käme ihm der Muthwille, verderben zu wollen, so muss die Absicht, sofern die That wurde oder werden konnte, reichlich bestraft, aber die Beachtung des bösen Willens sammt der Beleidigung, die darin liegt, verschmäht werden.

Liebe beruht auf dem Einklange der Empfindungen und auf Gewöhnung. Der Einklang der Empfindungen, den die Liebe fordert, kann auf zweierlei Weise entstehen: der Erzieher geht ein in die Empfindungen des Zöglings und schliesst sich mit aller Feinheit, ohne davon zu reden, denselben an, oder er sorgt, dass er selbst auf gewisse Weise der Mitempfindung des Zöglings erreichbar werde, welches schwerer ist, aber dennoch mit dem Vorigen verbunden werden muss, weil nur dann der Zögling eigene Kraft in das Verhältniss legen kann, wenn es ihm möglich ist, sich auf irgend eine Art mit dem Erzieher zu thun zu machen. Doch darf die Liebe nicht durch schwache Nachsicht erkauft werden; sie hat nur einen Werth, wenn sie mit nothwendiger Strenge besteht.

II. Der Unterricht.

Der Werth des Menschen liegt zwar nicht im Wissen, sondern im Willen. Aber es giebt kein selbstständiges Begehrungsvermögen, sondern das Wollen wurzelt im Gedankenkreise, das heisst, zwar nicht in den Einzelnheiten dessen, was Einer weiss, wohl aber in der Verbindung und Gesammtwirkung der Vorstellungen, die er erworben hat. Aus demselben Grunde nun, wesshalb in der Psychologie eher vom Vorstellen als vom Begehren und Wollen gehandelt wird, muss in der Pädagogik die Lehre vom Unterricht vorangehen, und die Lehre von der Zucht ihr nachfolgen.

Der Unterricht hat das mit der Zucht gemein, dass beide für die Bildung, also für die Zukunft wirken, während die Regierung das Gegenwärtige besorgt.

Von den Beschäftigungen, worauf die Regierung der Kinder beruht, bietet der Unterricht einen Theil dar, welcher nach Verschiedenheit der Umstände grösser oder kleiner ist; demnach hat die Regierung einen weitern Umfang als der Unterricht. Die Kinder müssen in jedem Falle beschäftigt sein, weil der Müssiggang zum Unfug und der Zügellosigkeit führt. Besteht nun die Beschäftigung in nützlicher Arbeit oder sorgt sie für die Zukunft, desto besser. Aber weder ist alle Beschäf-

tigung Unterricht, noch auch ist das Lernen immer die passendste Beschäftigung, da manche Kinder im spätern Leben eher in Ordnung kommen als in der Schule.

Während es für die Regierung ziemlich einerlei ist, womit man beschäftige, wenn nur dem Müssiggange vorgebeugt wird, so darf es der Unterricht nicht der Willkür und der Konvenienz überlassen, was gelehrt und gelernt werden solle. Wäre alle geistige Thätigkeit von einerlei Art, so wäre es freilich gleichgültig, mit welchen Gegenständen der Unterricht die Jugend beschäftigte. Das Gegentheil ergiebt sich schon aus der Erfahrung, welche zeigt, dass die Talente der Menschen mannigfaltig verschieden sind. Doch darf der Unterricht nicht ebenso mannigfaltig sein, weil alsdann alles, was in jedem Zögling sich minder regt, bei ihm ganz vernachlässigt oder erdrückt werden würde. Vielmehr muss der Unterricht mannigfaltig, und mit dieser Mannigfaltigkeit für viele in sofern gleichartig sein, als er dazu beitragen kann, das Ungleiche in den geistigen Richtungen zu verbessern.

Der letzte **Endzweck** des Unterrichts liegt zwar schon im Begriffe der Tugend; allein das nähere Ziel, welches dem Unterricht insbesondere muss gesteckt werden, lässt sich durch den Ausdruck: Vielseitigkeit des Interesse angeben. Das Wort Interesse bezeichnet im allgemeinen die Art von geistiger Thätigkeit, welche der Unterricht veranlassen soll, indem es bei dem blossen Wissen nicht sein Bewenden haben darf. Denn dieses denkt man sich als einen Vorrath, der auch mangeln könnte, ohne dass der Mensch darum ein Anderer wäre. Wer dagegen sein Gewusstes festhält und zu erweitern sucht, der interessirt sich dafür. Weil aber diese geistige Thätigkeit mannigfaltig ist, so muss die Bestimmung hinzukommen, welche in dem Worte Vielseitigkeit liegt. Man kann zwar ein mittelbares Interesse vom unmittelbaren unterscheiden. Allein das mittelbare Interesse führt, je mehr es vorherrscht, auf Einseitigkeit, wo nicht gar auf Egoismus. Doch auch die Vielseitigkeit des unmittelbaren Interesse ist desto weniger Tugend, je geringer die ursprüngliche geistige Thätigkeit ist. Stumpfsinnige können nicht tugendhaft sein; die Köpfe müssen geweckt werden.

Die Idee der Vollkommenheit lässt dreierlei für den Unterricht in Betracht ziehen: Energie, Ausbreitung, Verbindung der geistigen Strebungen. Die Energie wird durch das Wort Interesse angezeigt, die

Ausbreitung kommt der Vielseitigkeit zu. Das Gegentheil der Vielseitigkeit ist nicht bloss Einseitigkeit, sondern auch Zerstreuung. Da die Tugend Eigenschaft der Person ist und die Vielseitigkeit die Grundlage der Tugend sein soll, so darf also die Einheit des persönlichen Bewusstseins nicht darunter leiden. Der Unterricht soll die Person vielseitig bilden, also nicht zerstreuend wirken, und er wird es nicht bei demjenigen, der ein wohlgeordnetes Wissen in allen Verbindungen mit Leichtigkeit überschaut und als das Seinige zusammenhält.

Es leuchtet sogleich ein, dass eine vielseitige Bildung nicht schnell kann geschafft werden. Schon das Viele kann nur nach einander gewonnen sein; alsdann aber soll noch die Vereinigung, Uebersicht, Zueignung erfolgen. Darum ein Wechsel der Vertiefung und Besinnung.

Allem, was würdig ist, bemerkt, gedacht, empfunden zu werden, gehört eine eigene Sorgfalt, um es richtig und ganz zu fassen, um sich hineinzuversetzen. Das Individuum fasst richtig, was ihm gemäss ist; aber je mehr es sich dafür bildete, desto gewisser verfälscht es durch seine habituelle Stimmung jeden andern Eindruck. Das soll der Vielseitige nicht. Ihm sind viele Vertiefungen angemuthet. Er soll jedes mit reinlicher Hand fassen; er soll jedem sich ganz geben; denn nicht allerlei verworrene Spuren sollen ihm eingeritzt sein, — das Gemüth soll nach vielen Seiten deutlich auseinandertreten. Es fragt sich, wie dabei die Persönlichkeit gerettet werden könne?

Persönlichkeit beruht auf der Einheit des Bewusstseins, auf der Sammlung, auf der Besinnung. Die Vertiefungen schliessen einander, — sie schliessen eben dadurch die Besinnung aus, in welcher sie vereinigt sein müssten. Gleichzeitig kann das, was wir fordern, nicht sein, es muss also auf einander folgen. Erst eine Vertiefung, dann eine andere, dann ihr Zusammentreffen in der Besinnung! Wie viele zahllose Uebergänge dieser Art wird das Gemüth machen müssen, ehe die Person im Besitz einer reichen Besinnung und der höchsten Leichtigkeit der Rückkehr in jede Vertiefung sich vielseitig nennen darf! Aber es kommt noch darauf an, was die Vertiefungen ergeben werden, wenn sie zusammentreffen. Nimmermehr eine reine Besinnung, folglich keine wahre Vielseitigkeit, wofern sie etwas Widersprechendes zusammenbringen. Sie kommen alsdann entweder garnicht zusammen, sie bleiben neben einander liegen, und der Mensch ist zerstreut, —

oder sie reiben einander auf, quälen das Gemüth durch Zweifel und unmögliche Wünsche, und die gute Natur mag sehen, ob sie die Krankheit überwinden kann.

Auch wenn sie nichts Widersprechendes enthalten, ist noch ein grosser Unterschied, wie und wie genau sie einander durchdringen. Je vollkommener sie Eins werden, desto mehr gewinnt die Person. Bei schwacher Durchdringung wird der Vielseitige das, was man zuweilen mit einer übeln Nebenbedeutung einen Gelehrten nennt, sowie aus einer einzelnen Art von Vertiefung bei schlecht besorgter Besinnung der launenhafte Virtuose hervorgeht.

Das Gemüth ist stets in Bewegung. Zuweilen ist die Bewegung sehr rasch, zuweilen kaum merklich. An ganzen Gruppen zugleich gegenwärtiger Vorstellungen ändert sich eine Zeit lang vielleicht nur wenig, das Uebrige beharrt; in Rücksicht seiner ist das Gemüth in Ruhe. Die Art des Fortschritts selbst ist aber vom Geheimniss bedeckt.

Die Vertiefungen sollen nun wechseln, sie sollen in einander und in die Besinnung übergehen, die Besinnung wiederum in neue Vertiefung. Aber jede für sich ist ruhend. Die ruhende Vertiefung, wenn sie nur reinlich ist und lauter, sieht das Einzelne klar; der Fortschritt einer Vertiefung zur andern dagegen associirt die Vorstellungen. Ruhende Besinnung sieht das Verhältniss der Mehrern, sie sieht jedes Einzelne als Glied des Verhältnisses an seinem rechten Ort. Die reiche Ordnung einer reichen Besinnung heisst System, welches also Klarheit des Einzelnen erfordert. Der Fortschritt der Besinnung ist Methode. Sie durchläuft das System, producirt neue Glieder desselben und wacht über die Konsequenz in seiner Anwendung.

Das Interesse ist Selbstthätigkeit, und da das Interesse vielseitig sein soll, so verlangt man also eine vielseitige Selbstthätigkeit, die aber auf das Rechte zu lenken ist. Hier ist jedoch eine psychologische Unterscheidung nöthig, nämlich die zwischen gehobenen und frei steigenden Vorstellungen. Gehobene Vorstellungen zeigen sich im Aufsagen des Gelernten, frei steigende in den Phantasieen und Spielen. Die Grenze zwischen beiden ist jedoch keine feste, da aus den gehobenen Vorstellungen frei steigende werden können. Es ist eben bei'm Unterricht besonders darauf zu achten, dass die Vorstellungen der Schüler frei steigend entgegenkommen. In diesem Falle nennt

man sie aufmerksam, und der Unterricht hat ihr Interesse für sich. Die Aufmerksamkeit im allgemeinen ist die Aufgelegtheit, einen Zuwachs des vorhandenen Vorstellens zu erlangen. Diese ist entweder willkürlich oder unwillkürlich. Die willkürliche hängt vom Vorsatz ab, während die unwillkürliche durch die Kunst des Unterrichts gesucht werden muss; in ihr liegt das Interesse, welches zu erstreben ist. Die unwillkürliche Aufmerksamkeit zerfällt wieder in die primitive und die appercipirende.

Das primitive oder ursprüngliche Aufmerken hängt von viererlei ab: von der Stärke des sinnlichen Eindrucks, Schonung der Empfänglichkeit, Vermeidung des schädlichen Gegensatzes gegen schon vorhandene Vorstellungen, Abwarten des wiederhergestellten Gleichgewichts unter den aufgeregten Vorstellungen. Das primitive Aufmerken muss dem appercipirenden natürlich vorausgehen.

Apperception oder Aneignung geschieht durch früher erworbene, jetzt hinzutretende Vorstellungen, am stärksten (wiewohl nicht unbedingt am besten) durch die frei steigenden. Schon bei Kindern ist dieselbe bemerkbar bei'm Lesenlernen, wenn sie einzelne Namen herausreissen, womit ihre Erinnerung zusammentrifft. Man sieht hier plötzlich Vorstellungen aus dem Innern hervorbrechen, um sich mit dem Gleichartigen, was sich eben darbietet, zu vereinigen. Eben dies Appercipiren nun muss während alles Unterrichts in beständiger Thätigkeit sein; denn der Unterricht hat nur Worte mitzutheilen, die Vorstellungen zu den Worten, worauf der Sinn der Rede beruht, müssen aus dem Innern des Hörenden kommen. Aber die Worte wollen nicht bloss verstanden sein, sie wollen interessiren, und dazu gehört ein höherer Grad und eine grössere Leichtigkeit der Apperception. Den höchsten Grad des appercipirenden Merkens bezeichnen die Worte Schauen, Spüren, Horchen, Tasten. Dabei ist die Vorstellung des Gegenstandes, welcher beobachtet wird, schon im Bewusstsein gegenwärtig, auch die Vorstellung der Klasse von Wahrnehmungen, welche von ihm erwartet werden. Es kommt nun auf die erfolgenden Wahrnehmungen an, auf ihre Gegensätze, Verbindungen und Reproduktionen. Diese können ungehindert die von ihnen abhängenden Gemüthszustände bewirken, indem das Fremdartige schon entfernt ist und fern gehalten wird. Man gehe von diesem höchsten Grade rückwärts zu niedern Graden des Merkens. Dann ist die Vorstellung des Gegenstandes noch nicht, oder

doch nicht vorzugsweise gegenwärtig, sie muss erst selbst reproducirt oder doch mehr gefördert werden. Es kommt in Frage, ob dies unmittelbar oder nur mittelbar gelingen könne. Im ersten Fall muss sie an sich stark genug, im zweiten hinreichend mit andern Vorstellungen, die sich unmittelbar erwecken lassen, verbunden sein, und die Hindernisse der Reproduktion müssen sich überwinden lassen.

Ist das appercipirende Merken schon im Gange, so soll es benutzt und nicht gestört werden. Die Rede muss dahin fortlaufen, wo sie erwartet wird, bis die Erwartungen befriedigt sind; die Lösungen müssen den Aufgaben sichtbar entsprechen, alles muss in einander greifen.

Da die vorhandenen Vorstellungsmassen aus zwei Hauptquellen entstehen, aus Erfahrung und Umgang, so hat der Unterricht auch beide zu ergänzen. Sind diese Grundlagen nicht vorhanden, so müssen sie zuerst geschaffen werden; was daran fehlt, ist ein Verlust für den Unterricht, denn es fehlt an den Gedanken, welche die Lehrlinge selbst in die Rede des Lehrers hineinlegen müssen. Wie die Erfahrung, so muss aber auch das früher Gelernte durch den spätern Unterricht ergänzt werden; dies setzt eine solche Anlage des gesammten Unterrichts voraus, dass immer das Spätere schon das Frühere vorfinde, mit welchem es sich verbinden soll.

Den Kenntnissen, welche die Erfahrung, den Gesinnungen, welche der Umgang bereitet, soll sich der Unterricht anschliessen. Der Erfahrung entspricht unmittelbar das empirische, dem Umgange das sympathetische Interesse. Bei fortschreitendem Nachdenken über die Erfahrungsgegenstände entwickelt sich das spekulative, bei'm Nachdenken über grössere Verhältnisse des Umgangs das gesellschaftliche Interesse. Wir fügen auf der einen Seite noch das ästhetische, auf der andern das religiöse Interesse hinzu, welche beiden nicht sowohl in einem fortschreitenden Denken, als vielmehr in einer ruhenden Kontemplation der Dinge und der Schicksale ihren Ursprung haben. Diesen sechs Klassen des Interesse liegt die Zweitheilung der historischen und naturwissenschaftlichen Richtungen zu Grunde, die jedoch nicht in einen Gegensatz zu stellen sind. Dieser unrichtigen Ansicht wird man am leichtesten durch Betrachtung der grossen Menge von Einseitigkeiten begegnen, welche selbst innerhalb jener sechs Klassen noch vorkommen.

1. Das empirische Interesse wird in seiner Art einseitig, wenn

es eine gewisse Art von Erfahrungsgegenständen mit Vernachlässigung der übrigen ergreift.

2. Das spekulative Interesse wird in seiner Art einseitig, wenn es nur logisch, oder nur mathematisch, oder nur metaphysisch, oder nur physikalisch, oder nur pragmatisch-historisch sein will.

3. Das ästhetische Interesse wirft sich bald ausschliessend auf Malerei, Bildhauerei, bald ausschliessend auf Poesie, vielleicht nur auf lyrische, oder nur auf dramatische, — bald auf Musik, vielleicht nur auf eine bestimmte Gattung derselben etc.

4. Das sympathetische Interesse wird einseitig, wenn der Mensch nur mit seinen Standesgenossen, oder nur mit Landsleuten, oder nur mit seinen Familiengliedern leben mag, für alle andern Menschen aber kein Mitgefühl hat.

5. Das gesellschaftliche Interesse wird einseitig, wenn einer nur seiner politischen Parthei hingegeben ist und alles Wohl und Wehe nur nach deren Vortheilen abmisst.

6. Das religiöse Interesse wird einseitig nach Verschiedenheit der Dogmen und Sekten, denen es huldigt, mit Geringschätzung der Andersdenkenden.

Kein Unterricht aber ist im Stande, diejenigen besondern Einseitigkeiten zu verhüten, welche noch innerhalb jeder Hauptklasse entstehen können. Ist Beobachtung, Nachdenken, Sinn für's Schöne, Mitgefühl, Gemeinsinn und religiöse Erhebung einmal angeregt, wenn auch nur in einem engen Kreise von Gegenständen, so bleibt es grossentheils dem Individuum und der Gelegenheit überlassen, für weitere Ausbreitung auf eine grössere Menge und Mannigfaltigkeit der Gegenstände zu sorgen. Den Talenten, vollends dem Genie, kann man wohl die nöthige Umsicht durch den Unterricht schaffen, der ihnen zeigt, was anderwärts von andern Talenten und anderm Genie geleistet wird, aber ihre Eigenthümlichkeit müssen sie behalten und selbst verantworten.

Der Gang des Unterrichts ist entweder synthetisch oder analytisch. Man kann im allgemeinen jeden Unterricht synthetisch nennen, in welchem der Lehrer selbst unmittelbar die Zusammenstellung dessen bestimmt, was gelehrt wird; analytisch hingegen denjenigen, wobei der Schüler zuerst seine Gedanken äussert, und diese Gedanken, wie sie nun eben sind, unter Anleitung des Lehrers auseinander gesetzt, berichtigt und vervollständigt werden. Es giebt Analy-

sen der Erfahrung, des Gelernten, der Meinungen. Es giebt eine Synthesis, welche die Erfahrung nachahmt, die wir mit dem Namen bloss darstellender Unterricht bezeichnen, während im engern Sinne synthetisch nur derjenige Unterricht heisst, wobei die Zusammensetzung aus zuvor einzeln vorliegenden Bestandtheilen deutlich hervortritt.

Obgleich die bloss darstellende Form in der Anwendung beschränkt ist, so gewinnt sie doch am sichersten das Interesse des Schülers. Und zwar ist am wirksamsten der freie Vortrag des Lehrers, der so wirken soll, als ob der Schüler in unmittelbarer Gegenwart das Erzählte und Beschriebene hörte und sähe. Daher muss der Schüler vieles wirklich gehört und gesehen haben, welches daran erinnert, dass der Erfahrungskreis, wenn er zu eng war, durch Umherführen und Zeigen musste erweitert werden. Ferner passt diese Form des Unterrichts nur auf Gegenstände solcher Art, dass sie gehört und gesehen werden könnten.

Während geschickte Darstellungen eine Wirkung thun, als ob der Erfahrungskreis des Zöglings sich erweiterte, kommt die Analyse zu Hülfe, um die Erfahrung belehrender zu machen; denn sich selbst allein überlassen, ist die Erfahrung kein solcher Lehrer, der einen regelmässigen Unterricht ertheilte. Sie befolgt nicht das Gesetz, vom Einzelnen ausgehend zum Zusammengesetzten allmälig fortzugehen, sondern sie wirft Dinge und Begebenheiten massenweise hin zu einer oft verworrenen Auffassung. Da sie nun die Verbindung früher giebt als das Einzelne, so bleibt dem Unterricht die Aufgabe, diese Umkehrung in die rechte Ordnung des Lehrens zurückzuführen. Die Erfahrung associirt zwar das, was sie giebt; will man aber diese schon vorhandene Association in das Werk der Lehrstunden eingreifen lassen, (wie es geschehen soll,) so muss Erfahrenes und Gelerntes zusammenpassen. Dazu gehört, dem Vorrath, welchen die Erfahrung darbot, die mangelnde Klarheit und die gehörige Bezeichnung durch die Sprache nachzubringen.

Für den eigentlichen synthetischen Unterricht setzen wir voraus, dass der bloss darstellende und der analytische während des ganzen Laufs der Jugendlehrzeit überall an den passenden Orten zu Hülfe kommen. Sonst bleibt der Erfolg, insbesondere die Verschmelzung des Gelernten mit dem, was der Lauf des Lebens herbeiführt, immer zweifelhaft. Der synthetische Unterricht soll viel Neues und

Fremdes herbeiführen; der allgemeine Reiz des Neuen muss hier mit angewöhntem Fleiss und mit dem eigenthümlichen Interesse jedes Lehrgegenstandes zusammenwirken.

Was die **Folge der Gegenstände** anlangt, so unterscheide man besonders zwischen Vorkenntnissen und Fertigkeiten. Während schon gewonnene Fertigkeiten fortwährend in Uebung bleiben müssen, so dürfen blosse Vorkenntnisse, welche ermüdet haben, bevor sie geläufig wurden, vergessen werden. Es bleibt genug zurück, um später erneuertes Lernen zu erleichtern. Daher können nicht solche Vorkenntnisse, wohl aber jene Fertigkeiten bestimmende Gründe abgeben, um danach die Folge der Gegenstände einzurichten.

Wichtig ist es endlich, Einschalten und Fortsetzen zu unterscheiden, welcher Unterschied mit jenem der frei steigenden und der gehobenen Vorstellungen zu verbinden ist. Einschalten zwischen bekannten Punkten geschieht leichter als Fortsetzen, wo die fortlaufende Reihe nur mit ihrem Anfangspunkte sich dem Bekannten anschliesst. Einschalten zwischen frei steigenden Vorstellungen gelingt am leichtesten. Fortsetzen solcher Lehren, deren Vorstellung erst durch mühsames Erinnern gehoben werden muss, ist am schwierigsten und von unsicherm Erfolge. Zwischen beidem steht theils das Einschalten in mehrere gehobene Vorstellungen, theils das Fortsetzen mit Anknüpfung an die frei steigenden. Dass hierbei noch viele Abstufungen vorkommen können, versteht sich von selbst.

III. Die Zucht.

Die Zucht schaut in die Zukunft des Zöglings. Sie beruht auf der Hoffnung und zeigt sich zunächst in der Geduld. Sie mässigt die Regierung, die sonst durch grössere Härte vielleicht schneller zum Zwecke käme; sie mässigt selbst den Unterricht auf den Fall, dass seine Wirkung das Individuum zu stark anspannt. Aber sie vereinigt sich auch mit beiden und erleichtert sie. Die Zucht verlangt schickliches Betragen und begünstigt natürlichen Frohsinn; beides, in wiefern es sich mit den Beschäftigungen, die von der Regierung und dem Unterricht ausgehen, vereinigen lässt. Den guten Willen des Zöglings kann die Zucht ebenso wenig immer voraussetzen, als das Interesse bei'm Lernen. Das aber muss sie voraussetzen, dass die Regierung nicht für schwach, der Unterricht nicht für schlecht gehalten werde.

Während der Zweck des Unterrichts schon durch den Grundsatz: vervollkommne dich, seine Bestimmung erhält, muss dagegen bei der Zucht, welche den Unterricht zur Erziehung ergänzt, das Ganze der Tugend zusammengefasst werden. Tugend aber ist ein Ideal und die Annäherung dazu drückt das Wort Sittlichkeit aus. Da nun im allgemeinen die Jugend von der Bildsamkeit zur Bildung, von der Unbestimmtheit zur Festigkeit übergeht, so muss auch die Annäherung zur Tugend in einer Befestigung bestehen. Es ist ungenügend, wenn die Sittlichkeit schwankt, und es ist schlimm, wenn etwas Unsittliches sich befestigt. Beides zurückweisend drückt man den Zweck der Zucht durch die Worte aus: Charakterstärke der Sittlichkeit.

Die Unterschiede im Charakter beruhen auf verschiedenem Wollen, welches sich in verschiedenen Vorstellungsmassen erzeugt; daher die Mühe, das mannigfaltige Wollen zur Einstimmung zu bringen. Die verschiedenen Massen treten nicht bloss abwechselnd in's Bewusstsein, sondern es kann auch eine gegen die andere in das Verhältniss der Apperception treten. Denn es giebt auch ein appercipirendes Merken für die innere Wahrnehmung, indem eine Vorstellungsmasse bestimmend in die andere eingreift. Weil nun in jeder Vorstellungsmasse ein Wollen liegen kann, so geschieht es, dass vielfältig ein Wollen das andere will oder nicht will. Indem ferner der Mensch vorzugsweise in seinem Wollen sich findet, befiehlt er sich selbst, beschliesst über sich selbst, versucht sich selbst zu beherrschen. In solchen Versuchen macht er mehr und mehr sich selbst zum Objekt seiner Beobachtung. Denjenigen Theil seines Wollens, welchen er in dieser Selbstbeobachtung als schon vorhanden antrifft, nennen wir den objektiven Theil des Charakters. Dasjenige neue Wollen aber, welches erst in und mit der Selbstbeobachtung entsteht, muss zum Unterschiede von jenem der subjektive Theil des Charakters heissen.

Bei der grossen Mannigfaltigkeit dessen, was im objektiven Theile enthalten sein kann, dient zur Uebersicht die Abtheilung dessen, was der Zögling duldet oder nicht leicht duldet, zu haben verlangt oder nicht verlangt, was er gern oder nicht gern treiben mag. Bald hat die eine bald die andere dieser Klassen ein Uebergewicht; alsdann muss sich zwar das Uebrige danach fügen und beschränken, allein diese Beschränkung ist nicht immer leicht. Daher gelangt schon der

objektive Theil des Charakters schwer zur Einstimmung mit sich selbst. Nur wenn der Zögling sich in seinem Wollen gleich bleibt, gelangt jener objektive Theil leicht zur Einstimmung mit sich selbst. Eine solche Gleichförmigkeit, die keiner Anstrengung bedarf, nennen wir Gedächtniss des Willens.

Im subjektiven Theil des Charakters bilden sich bei häufiger Wiederholung ähnlicher Fälle allmälig allgemeine Begriffe sowohl von dem vorgefundenen, unter ähnlichen Umständen gleichartigen Wollen, als auch von den Zumuthungen, das Wollen so oder anders zu bestimmen, welche der Mensch gegen sich selbst richtet. Kommt der subjektive Theil des Charakters zur Reife, so entstehen nach einander Vorsätze, Maximen, Grundsätze. Damit hängen Subsumtionen, Schlüsse, Motive zusammen. Diese Motive geltend zu machen, wird oft Kampf kosten. Die Schwäche oder Stärke des Charakters wird sich danach bestimmen, ob beide Theile desselben (der objektive und der subjektive) zusammenstimmen oder nicht. Das Sittliche muss in beiden liegen, sonst ist die Stärke nicht einmal erwünscht.

Auch Unterschiede im Sittlichen finden sich vor. Es giebt lebhafte und zugleich wohlwollende Zöglinge, die auch in Ansehung der Billigkeit und des Rechts keine Sorge machen und vermöge ihrer Besonnenheit und Selbstbeherrschung sich der innern Freiheit nähern; indessen bemerkt man oft neben jenen löblichen Zügen oft andere entgegengesetzte. Es zeigt sich, dass diese nicht ausgeschlossen waren, und dass jene den Charakter nicht bestimmten. Um nun das Schlechte auszuschliessen, müssen zu den löblichen Zügen, welche in dem objektiven Theile des Charakters sich vorfinden, noch die guten Vorsätze kommen, welche dem subjektiven Theile angehören. Diese erfordern zuerst jene ästhetische Beurtheilung, wodurch der Zögling in Beispielen, die sich darbieten, besseres und schlechteres Wollen richtig unterscheidet. Fehlt es dieser Beurtheilung an Klarheit, Kraft und Vollständigkeit, so haben die Vorsätze keinen Boden im Gemüthe des Zöglings und sind nicht viel mehr als gelernte Worte. Ist dagegen die ästhetische Beurtheilung des Willens mit dem gesammten Interesse verwebt, welches aus Erfahrung, Umgang und Unterricht hervorgeht, so erzeugt sie eine Wärme für's Gute, wo sich dasselbe auch finden möge. Um alsdann die sittlichen Entschliessungen fester zu stellen, dient noch die logische Kultur der Maxime, die systematische Vereinigung der-

selben und deren fortwährender Gebrauch im Laufe des Lebens. Hiermit hängt die Bildung zum Nachdenken zusammen. Daraus ist einleuchtend, dass die Zucht nicht anders, als in Verbindung mit dem Unterricht ihr Werk vollführen kann.

Die Zucht ist zwar weit entfernt, durchgehends zu hindern und beschwerlich zu fallen, noch weiter davon, eine fremde Thätigkeit anstatt der eigenen dem Zögling einimpfen zu wollen. Dennoch muss sie bald versagen bald gewähren, so dass der Zögling durch sie weit abhängiger wird, als ihn die blosse Regierung machen würde; denn die Regierung kann auf einigen Vorschriften sehr strenge halten und doch übrigens den Knaben sich selbst überlassen; dies aber ist eine Sorglosigkeit, der sich die Zucht selten hingeben darf. Bei der Anwendung der **Hülfsmittel** der Zucht ist besonders auf die Empfindlichkeit des Zöglings Rücksicht zu nehmen, welche je nach Umständen bald zu erregen, bald zu schonen ist. Von zweifelhafter Wirkung sind dagegen diejenigen Hülfsmittel, bei welchen man die Empfindlichkeit der Zöglinge nicht vorhersehen kann.

Zu dem **Verfahren** der Zucht im allgemeinen geben die Unterschiede im Charakter und im Sittlichen den Faden. Die Zucht soll halten, bestimmen, regeln; sie soll sorgen, dass im ganzen das Gemüth ruhig und klar sei, sie soll es theilweise durch Beifall und Tadel bewegen, sie soll zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen.

1. Was die haltende Zucht bedeute, ergiebt sich zunächst aus dem Gedächtnisse des Willens, wovon der Leichtsinn, welchen man gewöhnlich der Jugend zuschreibt, das Gegentheil ist. Die erste Voraussetzung der haltenden Zucht ist die Regierung und der von ihr bewirkte Gehorsam.

2. Die Zucht soll bestimmend wirken, sie soll veranlassen, dass der Zögling wähle, und nicht etwa der Erzieher im Namen des Zöglings. Hierher gehört die obige Unterscheidung dessen, was man dulden, haben, treiben wolle, also auch Erfahrung von den natürlichen Folgen des Thuns und Lassens; denn ohne Rücksicht auf diese Folgen kann jenes mannigfaltige Wollen nicht in Uebereinstimmung gebracht werden.

3. Die regelnde Zucht beginnt, wenn der subjektive Theil des Charakters anfängt sich zu zeigen, gewöhnlich im spätern Knabenalter. Die regelnde Zucht erfordert oft, dass man dem Zöglinge eine lebhafte

Sprache führe, ihn an Vergangenes erinnere, und Künftiges auf den Fall, da er in seinen Fehlern beharren würde, voraussage; dass man ihn veranlasse, in sein Inneres hineinzublicken, um dort den Zusammenhang seiner Handlungen an der Quelle aufzusuchen. Die Hauptsache für die Zucht ist die Konsequenz oder Inkonsequenz im Handeln. Die Schwierigkeit, genau nach Maximen zu verfahren, muss demjenigen fühlbar gemacht werden, der leichthin Maximen aufstellt. In dieser Art werde dem Zöglinge der Spiegel vorgehalten, einerseits um die unhaltbaren Maximen zum Weichen zu bringen, andrerseits die haltbaren zu befestigen.

4. Die Stimmung soll im ganzen ruhig, der Geist zu klarer Auffassung bereit erhalten werden. Dies gilt allgemein gegen leidenschaftliche Aufwallungen, nicht allgemein gegen Affekte; aber vorzugsweise bedingt es die Bildung ästhetischer Urtheile und hiermit auch die Begründung der Moralität.

5. Ist die ästhetische Beurtheilung der Willensverhältnisse hinreichend geweckt, so folgt dann die eigentlich moralische Bildung. Rückblick auf das Betragen des Zöglings während einer längeren Zeit, Erinnerung an das, was auf ihn gewirkt hatte, Unterscheidung des Bessern und Schlechtern in ihm, giebt nun die Grundlage dessen, was Moralisiren zu heissen pflegt, und was keineswegs überflüssig oder gar in der Erziehung verwerflich, sondern an seiner rechten Stelle durchaus nothwendig ist. Moralische Besserung geschieht nicht durch den Zwang der Regierung, sie geschieht auch nicht durch jene pädagogische Strafe, welche durch die natürlichen Folgen der Handlungen witzigt und klüger macht; sie geschieht aber durch Nachahmung der Sprache des Gewissens und der wahren Ehre bei unpartheiischen Zuschauern.

6. Die Zucht soll zur rechten Zeit erinnern und Verfehltes berichtigen. Dasjenige, woran man erinnert, sind Vorsätze, die auf allgemeine Geltung Anspruch machen, und diese Geltung nicht leicht behaupten werden, wenn sie entweder unrichtig abgefasst oder nicht im rechten Zusammenhange gedacht waren. Schwankungen hierin sind um so mehr zu beseitigen, als sich ohnehin schon die angenommenen Grundsätze nach den Neigungen schicken und der subjektive Theil des Charakters nach dem objektiven. Während nun dem Unterricht die Aufgabe zufällt, den Irrthum zu berichtigen, hat die Zucht solche Ge-

legenheiten zu benutzen, in welchen es zum Vorschein kommt, dass die Gedanken von der Neigung waren gelenkt worden.

Die **Wirkungen der Zucht** sind folgende:

A. Die Zucht verhütet Leidenschaften, indem sie
   1. die Bedürfnisse befriedigt,
   2. Gelegenheiten zu heftiger Begierde vermeidet,
   3. für Beschäftigungen sorgt,
   4. an Ordnung gewöhnt,
   5. Ueberlegung fordert und die Zöglinge zur Rechenschaft zieht.

B. Sie wirkt auf die Affekte, indem sie
   1. heftigen Ausbrüchen wehrt,
   2. andere Affekte erzeugt,
   3. die Selbstbeherrschung ergänzt.

C. Sie prägt die geselligen Rücksichten ein,
   1. dadurch macht sie das Benehmen der Einzelnen nahe gleichartig;
   2. es werden weit mehr gesellige Berührungen möglich als bei Hader und Zank;
   3. die Entwicklung mancher Eigenthümlichkeiten wird dadurch zwar gehemmt, doch können, wenn nur übermässige Strenge vermieden wird, die bedeutendern Energieen dadurch nicht erstickt werden.

D. Sie macht behutsam.
   1. Kühne Versuche beschränkt sie.
   2. Sie warnt vor Gefahren.
   3. Sie straft, um zu witzigen.
   4. Sie beobachtet und gewöhnt den Menschen, sich beobachtet zu glauben. —

Eintheilung.

Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet.

Einleitung.

Erstes Buch. Zweck der Erziehung überhaupt.
   1. **Kapitel.** Regierung der Kinder.
   2. **Kapitel.** Eigentliche Erziehung.

Zweites Buch. Vielseitigkeit des Interesse.
   1. **Kapitel.** Begriff der Vielseitigkeit.

2. Kapitel. Begriff des Interesse.
3. Kapitel. Gegenstände des vielseitigen Interesse.
4. Kapitel. Unterricht.
5. Kapitel. Gang des Unterrichts.
6. Kapitel. Resultat des Unterrichts.

Drittes Buch. Charakterstärke der Sittlichkeit.

1. Kapitel. Was heisst Charakter überhaupt?
2. Kapitel. Vom Begriff der Sittlichkeit.
3. Kapitel. Worin offenbart sich der sittliche Charakter?
4. Kapitel. Natürlicher Gang der Charakterbildung.
5. Kapitel. Zucht.
6. Kapitel. Blicke auf das Specielle der Zucht. —

Umriss pädagogischer Vorlesungen.

Einleitung.

Erster Theil. Von der Begründung der Pädagogik.

Zweiter Theil. Umriss der allgemeinen Pädagogik.

Erster Abschnitt. Regierung der Kinder.
Zweiter Abschnitt. Unterricht.
Dritter Abschnitt. Zucht.
Vierter Abschnitt. Uebersicht der allgemeinen Pädagogik nach den Altern.

Dritter Theil. Ueber besondere Zweige der Pädagogik.

Erster Abschnitt. Pädagogische Bemerkungen zur Behandlung besonderer Lehrgegenstände.
Zweiter Abschnitt. Von den Fehlern der Zöglinge und von deren Behandlung.
Dritter Abschnitt. Vom Veranstalten der Erziehung. —

---

§ 22.

Waitz.

Unter den Fortbildnern der Herbart'schen Pädagogik ist **Waitz** (1821—1864) fast der einzige selbstständige, während

die übrigen sich eng und ohne wahrnehmbare eigenthümliche Färbung an ihn anschliessen.

Waitz theilt nun die Wissenschaften in theoretische und praktische ein; jene erforschen die Ursachen und Wirkungen, diese haben es mit Zweck- und Werthbegriffen zu thun. Die drei praktischen Wissenschaften sind die Aesthetik, die Politik und die Ethik. Die Kunstlehre der Ethik oder angewandte Ethik ist die Pädagogik. Eine spekulative Wissenschaft ist die Pädagogik nur in sofern, als sie den Zweck der Erziehung untersucht und auf Grund der Psychologie im allgemeinen die Mittel angiebt zur Realisirung des Zweckes. Dies ist die allgemeine Pädagogik, während die angewandte die allgemeinen Grundsätze nach den besonderen Umständen modificirt. Dennoch aber ist auch die allgemeine Pädagogik keine streng philosophische Wissenschaft, da sie nicht überall von der Erfahrung gänzlich absehen kann. Theorie und Praxis bedingen sich gegenseitig.

Die Voraussetzung der Pädagogik ist ausser der Erkenntniss des Zweckes des Menschen noch die seines psychologischen Entwicklungsganges; diesen für jenen Zweck richtig zu benutzen, das ist die Aufgabe der Pädagogik. Der ethische Zweck ergiebt sich aus dem Verhältniss des Menschen zu sich selber, aus seinem Verhältniss als Individuum zur Gesellschaft und endlich zum grossen Ganzen, dessen Glied er ist. Hieraus ergiebt sich die Idee der innern Freiheit, des Wohlwollens und der Civilisation. Alle drei Ideen haben darin ihren einheitlichen Zweck, dass sie die Einheit des Menschen mit sich selber herstellen. Ebenso zeigt auch die Psychologie, dass das Geistesleben des Menschen in allen seinen Kräften in innigster Wechselwirkung steht, indem die Anschauung, das Gemüthsleben und die Intelligenz sich gegenseitig voraussetzen und fördern.

Die Bildung der Anschauung hat mehr einen propädeutischen Charakter und ist entweder eine reproduktive oder eine produktive. Die Gemüthsbildung zweckt auf die Unterwerfung der sinnlichen Begierden ab und hat andererseits die Idee des Wohlwollens und der Civilisation zu realisiren. Daher bedient

sie sich als negativen Mittels der Zucht und als positiven der Regierung. Die Mittel der Zucht sind Autorität und Liebe sowie die Strafe. Die Regierung hat besonders durch das Gewissen die ästhetischen, religiösen, sittlichen und intellektuellen Interessen zu fördern. Beide aber, Zucht und Regierung, haben möglichst die Individualität zu schonen. Die Bildung der Intelligenz muss auf die Erweiterung und Vielseitigkeit des Gesichtskreises hinarbeiten, um sämmtliche höhere Interessen des Menschen zu wecken. Nach diesem Gesichtspunkte ist das Unterrichtsmaterial zu bearbeiten. Formale und materiale Bildung kann in der Praxis nicht getrennt werden. —

Dieses System unterscheidet sich im wesentlichen von dem Herbart'schen zunächst dadurch, dass es der Pädagogik nicht den Rang einer streng philosophischen Wissenschaft zuerkennt, da sie Elemente in sich hat, welche *a priori* nicht bestimmbar sind. Sodann aber ist bei Waitz der Zweck der Pädagogik ein durchaus einheitlicher, während er bei Herbart ein mehrseitiger ist. Und endlich vertauscht Waitz mit Recht die Herbart'schen Begriffe der Zucht und der Regierung, sowie auch bei ihm die Zucht eine positive ethische Wirkung ausüben soll, während bei Herbart die Regierung keinen Zweck im Gemüthe des Kindes zu erreichen hat, sondern nur Ordnung schaffen will. Aus diesen wesentlichen Unterschieden ergeben sich noch eine Menge anderer, die jedoch von weniger Belang sind. —

„Allgemeine Pädagogik," 1852. —

Jede wissenschaftliche Untersuchung ist entweder auf die Erforschung von Ursachen und Wirkungen, beziehungsweise auf die mathematischen Formen ihres Zusammenhanges gerichtet, oder auf die Bestimmung von Zweck- und Werthbegriffen, beziehungsweise auf die Mittel, welche ihnen dienstbar werden sollen. Hierauf beruht die Eintheilung der Philosophie wie der Wissenschaft überhaupt in theoretische und praktische. Ein Zweig der praktischen Philosophie ist die Pädagogik.

Jedes denkbare Werthurtheil steht nun in direkter oder indirekter Beziehung zum Willen und wird durch diese Beziehung erst möglich. Der Wille selbst wird auf dreierlei Weise Gegenstand einer solchen Beurtheilung. Unterscheiden wir nämlich zuerst den Willen als rein innerliche Bestimmung des Menschen von seinem Produkte, so wird jenem als solchen und an sich ein Werth oder Unwerth zugesprochen; in sofern ist er Gegenstand der Ethik. Das Willensprodukt fällt wiederum unter zwei Gesichtspunkte in Rücksicht der Werthurtheile, die über dasselbe gesprochen werden. Diese beiden Gesichtspunkte sind die, dass das Willensprodukt theils als äussere Erscheinung, theils in Beziehung auf sein Zusammentreffen mit einem fremden Willen und dessen Produkte in der Aussenwelt, eine gewisse Beurtheilung seines Werthes oder Unwerthes erfährt. Würde das Willensprodukt überhaupt nicht äusserlich erscheinen, oder wo es nicht erschiene, da fände die Aesthetik keinen Gegenstand; würde es nicht mit fremden Willensthätigkeiten zusammentreffen und dadurch die ethische Forderung entstehen lassen, sich mit diesen zu vertragen, so könnte es keine Rechts- oder Staatslehre geben.

Diesen drei Theilen der praktischen Philosophie entsprechen drei Kunstlehren oder pädagogische Disciplinen: der Aesthetik die ästhetische Kunstlehre, der Rechts- und Staatslehre die Politik oder Staatspädagogik, der Ethik die Pädagogik im engeren Sinne.

Aufgabe der Ethik ist es, Musterbilder für den Willen aufzustellen, unbekümmert um die Verwirklichung derselben im Leben. Daher bedarf sie einer Ergänzung durch andere Disciplinen, welche die Mittel zur Verwirklichung der idealen Forderungen der Ethik zu entwickeln haben, eine Aufgabe, welche den praktischen Kunstlehren zufällt, und die man unter dem Namen der Pädagogik im weitesten Sinne des Wortes zusammenfassen kann. Dagegen beschränkt sich die Pädagogik im engeren Sinne auf die Erziehung des werdenden, innerlich noch gestaltbaren Geschlechtes, aber eben darum wird sie in diesem Sinne nun nicht mehr als die ganze Kunstlehre der Ethik auftreten können, sondern nur als ein Theil derselben. Anders dagegen ist das Verhältniss der Pädagogik zur Psychologie. Hat uns die Ethik die Aufgabe der Pädagogik kennen gelernt, so gilt die nächste Frage, welche Mittel zum Zweck führen, in welcher Reihenfolge, in welchen Kombinationen, mit welchen Modifikationen, unter welchen Umständen, in welchen Verhältnissen der Stärke wir sie wirken lassen

müssen, um den Zweck zu erreichen. Darüber kann uns nur die Wissenschaft Auskunft geben, welche von den allgemeinen Gesetzen handelt, denen das innere Leben des Menschen unterworfen ist, die Psychologie. Diese ist desshalb die wesentlichste Hülfswissenschaft der Pädagogik, sie entscheidet über die Wirksamkeit der Mittel, während die Ethik ihr die Zwecke giebt.

Fragen wir jetzt, ob die **Pädagogik** auf jene beiden gestützt den Charakter einer strengen und namentlich einer **philosophischen Wissenschaft** haben könne, so hängt die Beantwortung vor allem davon ab, ob die Faktoren, welche zum Erziehungsgeschäfte zusammenwirken sollen, hinreichend konstant und in sich selbst so bestimmt sind, dass sie eine feste begriffliche Fassung, Vergleichung und Abwägung gegen einander gestatten.

Die **drei Faktoren,** von denen alle pädagogische Thätigkeit abhängt, sind: 1. der Zweck, den sie verfolgt; 2. der individuell eigenthümliche Komplex von inneren und äusseren Bedingungen, die auf Seiten des zu Erziehenden ihr entgegentreten; 3. die Mittel zum Zweck, sofern sie durch den Erziehenden selbst bestimmbar sind.

Dass der erste Punkt auf allgemeine, streng wissenschaftliche Weise sich untersuchen lasse, ist nicht zu bezweifeln, wenn die Bestimmung des Menschen überhaupt erkennbar, wenn philosophische Ethik möglich ist. Dagegen gestattet der zweite offenbar keine philosophische, sondern allein eine rein empirische Erforschung. Erst dadurch aber, dass jene Bedingungen auf diese Weise erkannt werden, ist es möglich, die Wirksamkeit des dritten Faktors, der Erziehungsmittel, voraus zu bestimmen. Im allgemeinen wird sich zwar mit Hülfe der Psychologie angeben lassen, welche Mittel für den Erziehungszweck am geeignetsten sind, in welcher Kombination und Reihenfolge sie zu gebrauchen sind und wie sie unter bestimmten Umständen wirken, aber nur die Erfahrung wird uns lehren können, theils welche besondern Umstände überhaupt, welche in jedem bestimmten Falle vorkommen, theils welche Mittel in der Gewalt des Erziehers stehen, welche aber nicht.

Demnach ist die Pädagogik nur in soweit eine spekulative Wissenschaft, als sie den Zweck der Erziehung untersucht und aus diesem mit Hülfe psychologischer Deduktionen die allgemeinen Mittel und Methoden ableitet, welche für diesen Zweck am kräftigsten und sichersten zu wirken versprechen. Auch ergiebt sich daraus die Grenzbe-

stimmung zwischen allgemeiner und angewandter Pädagogik: jene hat nächst dem Zwecke der Erziehung nur das Gewicht und die Gliederung der einzelnen Bildungsmittel mit Rücksicht auf die allgemeinen Grundsätze ihrer Behandlung zu untersuchen; die letztere dagegen hat, unter Berücksichtigung der besondern Verhältnisse der Zöglinge und Erzieher, die Benutzung der Bildungsmittel in's Einzelne zu verfolgen, selbst unter Voraussetzung beschränkter Erziehungszwecke. Während die allgemeine Pädagogik allgemeine Grundsätze und Gesichtspunkte aufstellt, entwickelt die angewandte daraus unmittelbar praktische Kunstregeln mit Rücksicht auf die besondern Lebensverhältnisse des Erziehers und Zöglings.

Stellt man dagegen die Forderung, dass die allgemeine Pädagogik als streng philosophische Wissenschaft, absehend von allem Empirischen, von jedem bestimmten Zeitalter und jeder bestimmten Nationalität, rein begrifflich konstruirend und a priorisch verfahre, so ist solche Forderung unerfüllbar; denn eine allgemeine Theorie der Erziehung ohne bestimmte Beziehung auf ein gewisses Stadium der Kulturgeschichte ist garnicht möglich. Es würde demnach eben sowohl eine allgemeine Pädagogik für Griechen und Römer, wie für Heiden, Juden und Christen geben. Sie würde keineswegs für alle dieselbe sein, weil trotz der Gleichheit der Bestimmung des Menschen auf allen Stufen der Geschichte doch die Mittel wenigstens theilweise sehr verschieden sein müssen, durch welche das junge Geschlecht für diese Bestimmung heranzubilden und ihr entgegenzuführen ist.

Die Pädagogik als Wissenschaft würde keine Eintheilung in allgemeine und angewandte zulassen, weil die letztere in eben dem Maasse sich von dem Charakter strenger Wissenschaftlichkeit entfernt, als sie mit dem praktischen Talente der Pädagogik als Kunst in engere Verbindung tritt. Dennoch ist das Verhältniss beider ein sich gegenseitig bedingendes.

Eine absolut vollständige Erziehungswissenschaft müsste jeden möglicher Weise eintretenden Gemüthszustand des Zöglings mit allen seinen Ursachen und Folgen genau zu berechnen und die Grösse und Art jeder möglichen Einwirkung von Seiten des Erziehers vollkommen zu ermitteln im Stande sein. Dass sich dies nicht leisten lässt, ist aus theoretischen und praktischen Gründen einleuchtend. Doch auch die blosse Praxis kann dem Zwecke der Erziehung nicht genügen. Das

Handeln des blossen Empirikers beruht ja durchgehends nur auf blinden Versuchen, auf Probiren, durch, das er allmälig zu Fertigkeit und Routine zu kommen strebt: es ist dies die Praxis des Handwerkers, die sich um Theorie garnicht kümmert, die Praxis, die vollkommen irrational und unbewusst über das, was sie thut und wie sie es thut, sich begnügt mit der Thatsache des Machenkönnens. Sie verbessert höchstens einzelne technische Verrichtungen, ersinnt ein Paar neue Handgriffe, um sich die Arbeit zu erleichtern, und hält sich in allem Uebrigen an die Tradition. Alle Erfahrungen erhalten ihren Werth erst durch die Gesichtspunkte, unter die man sie stellt, mögen uns diese nun vorher schon eigen gewesen oder aus ihnen erst von uns gewonnen worden sein. Der theoretisch Ungebildete hat desshalb überhaupt kein Recht, sich auf seine Erfahrungen zu berufen. Von einem wirklichen Verhältniss, in das Theorie und Praxis zu einander treten, kann erst da die Rede sein, wo dem Praktiker aus seinen Aufgaben selbst und aus der Mangelhaftigkeit oder dem Misslingen ihrer Lösung ein Bedürfniss nach Theorie entspringt, oder wo der Theoretiker seinerseits sich genöthigt findet, die zu einem gewissen Grade von Vollkommenheit bereits gelangte Praxis in seinen Ueberlegungen zu berücksichtigen, um eine desto vollkommnere Theorie zu entwerfen. Dies ergiebt zwei Gesichtspunkte für jenes Verhältniss: es wird entweder die Theorie zum Dienste der Praxis gesucht, oder es wird diese zergliedert, um der Fortentwicklung jener dienstbar zu werden.

Der Entwicklungsgang, den die Pädagogik als Wissenschaft zu nehmen hat, lässt sich demnach kurz dahin angeben, dass sie zuerst den Begriff und Zweck der Erziehung von der Erfahrung unabhängig darzulegen, sodann mit Rücksicht auf die bisher auf diesem Felde gemachten Erfahrungen durch psychologische Deduktion zu zeigen habe, welche Mittel zur Erreichung jenes Zweckes führen, wie sie ihrer eigenen Natur und diesem Zwecke gemäss behandelt werden, und in welchen Verhältnissen sie für diesen zusammenwirken müssen.

Der **Begriff der Erziehung** lässt sich dahin definiren, dass die Erziehung ein planmässiges Einwirken ist auf das noch bildsame innere Leben eines Andern, wodurch diesem Leben eine bestimmte Gestalt gegeben werden soll und wirklich gegeben wird. Ein planmässiges Einwirken ist aber nur da möglich, wo sich auf einen sich gleich

bleibenden Zusammenhang von Ursachen und Wirkungen, auf feste Gesetze des Geschehens rechnen lässt. Ein solcher Plan auf wissenschaftliche Weise lässt sich nur in soweit entwerfen, als sich auf dieselben Erfolge derselben Thätigkeiten unter denselben Verhältnissen mit absoluter Gewissheit bauen lässt. In der Erziehung handelt es sich um die psychischen Gebilde, die in Folge äusserer Einwirkungen entstehen; in Rücksicht auf sie hat daher jener Satz die Bedeutung, dass allgemeine Pädagogik als Wissenschaft nur in soweit möglich ist, als es absolut unveränderliche Gesetze giebt, an welche die Entwicklung unseres inneren Lebens gebunden ist: die erste Voraussetzung, welche jede Theorie der Erziehung zu machen genöthigt ist, besteht also in der Annahme, dass die menschliche Seele ein Wesen ist, das in seinen Thätigkeiten und Zuständen einer durchgängigen inneren Gesetzmässigkeit folgt. Ein solches Wesen aber nennen wir Naturwesen. Der Gegensatz von Geist und Natur, von Freiheit und Nothwendigkeit fällt desshalb für die Pädagogik als bedeutungslos hinweg. Das häufige Misslingen der Erziehungspläne findet seine natürliche Erklärung besonders in den unvollkommenen Beobachtungen, die von den Erziehern an den Kindern gemacht werden, in der Blindheit, mit welcher ganz gewöhnlich das Wesentliche übersehen, das Bemerkte falsch ergänzt und nach Vorurtheilen gedeutet wird, die aus den verschiedensten Quellen strömen. Wo diese Grundlage für das Gedeihen der Erziehung, die Unbefangenheit des psychologischen Blickes fehlt, da vermag weder theoretisches Studium noch praktische Erfahrung zu helfen, nicht die Einsicht, sondern höchstens das Glück.

Alles, was sonst noch mit dem Begriffe der Erziehung vorausgesetzt und durch ihn gefordert wird, lässt sich dahin zusammenfassen, dass wir jene psychologische Gesetzmässigkeit, welcher der Entwicklungsgang des inneren Menschen folgt, kennen und für den Erziehungszweck richtig zu benützen verstehen müssen. Den ersten Theil dieser Voraussetzung hat die Psychologie zu erfüllen, dem andern genügen zu lehren, ist die Aufgabe der Pädagogik selbst.

Den höchsten Gesichtspunkt für den **Zweck der Pädagogik** giebt die Frage der Ethik nach dem Zwecke des Menschenlebens oder nach der Bestimmung des Menschen ab, obgleich diese nicht durch Erziehung unmittelbar erreichbar ist. Es bedarf daher einer kurzen Entwicklung der Grundbegriffe der Ethik.

Die Zielpunkte alles menschlichen Strebens und aller menschlichen Thätigkeit sind von dreierlei Art. Entweder ist eine bestimmte innere Verfassung des Individuums als solchen, welche erreicht werden soll, oder es ist eine bestimmte Gestaltung der persönlichen Verhältnisse zu andern Individuen, welche erstrebt wird, oder endlich die Befriedigung allgemeiner Interessen, welche der Gesellschaft, in der wir leben, als solcher angehören. Dadurch sind die drei Hauptklassen von sittlichen Aufgaben bezeichnet, welche zu lösen sind.

Die erste dieser Aufgaben entspringt daraus, dass der Mensch in Folge seines natürlichen Entwicklungsganges in vielfachen Zwiespalt mit sich selbst geräth. Dass die Hauptursache dieses unerträglichen Zwiespaltes in uns selbst liegt, in der Unklarheit unsrer Gefühle, in der Verworrenheit unsrer Begriffe und vor allem in der Unsicherheit und Veränderlichkeit der Werthurtheile, die uns in unsern Entschliessungen leiten, lässt sich nicht bezweifeln. Die erste sittliche Aufgabe, welche dem Menschen als Individuum obliegt, ist daher, die Einheit mit sich selbst herzustellen. Ihre Lösung geschieht durch die Idee der inneren Freiheit als des höchsten Gutes für den Menschen als Individuum, dessen wesentliche Voraussetzung die Erfüllung derjenigen Pflichten ist, durch deren dauernde Ausübung die individuellen Tugenden als Charaktereigenschaften entstehen. Es gehören hauptsächlich hierher die Pflichten der Gesundheitssorge, des besonnenen und standhaften Handelns und der theoretischen Durchbildung. Das Ideal der inneren Freiheit lässt sich aber nur dann erreichen, wenn der Mensch in Gesellschaft lebt, an welche er überdies schon durch Naturnothwendigkeit gebunden ist. In dieser Beziehung ist es seine Aufgabe, allen innern Zwiespalt der Personverhältnisse, in die er eintritt, von seiner Seite durch Gesinnung und Handlung aufzuheben, soweit dies in seiner Macht liegt, weil aus einem solchen unmittelbar neue Entzweiung seines Innern mit sich selbst entspringen müsste. Hierfür bietet die Idee des Wohlwollens die einzig mögliche wahre Lösung. Durch sie als Konsequenz der Idee der innern Freiheit ist das höchste Gut des gesellschaftlichen Menschen als Individuum gegeben. Als wesentliche Voraussetzung desselben ergiebt sich die Erfüllung der Pflichten des Rechtes, der Billigkeit und der Beobachtung der konventionellen Formen, der Aufrichtigkeit, der Erziehung. In der weitern Konsequenz verlässt der Mensch den Standpunkt des Individuums als solchen und

nimmt den allgemeinen, generellen ein, auf welchem er sich selbst als Glied eines grossen Ganzen darstellt, an das er sich mit seiner Thätigkeit dahingiebt. Was zu dieser Arbeit treibt und durch sie realisirt werden soll, ist die Idee der Civilisation, das Mittel ist die Berufsthätigkeit. Da jedoch richtige Berufswahl und Hingebung an eine Berufsthätigkeit überhaupt nur durch die Aneignung der wesentlichen Interessen des Menschen von Seiten des Zöglings, nur durch ein Hineinleben in die Interessen erst möglich wird, für deren Befriedigung die einzelnen Berufsarten zu wirken bestimmt sind, so tritt für die allgemeine Pädagogik in der Bestimmung des Erziehungszweckes die Veränderung ein, dass sie an die Stelle der Berufsbildung die Erweckung und Befestigung des intellektuellen, ethisch-politischen, ästhetischen und religiösen Interesses im Gemüthe des Zöglings zu setzen hat. Aus dem Gesichtspunkte der allgemeinen Pädagogik bestimmt sich daher der Zweck der Erziehung so, dass diese den werdenden Menschen zur inneren Freiheit, zur allgemein wohlwollenden Gesinnung und zur Hingebung an jene wesentlichen Interessen heranbilden soll.

Es frägt sich nun, ob der Zweck der Erziehung ein einheitlicher ist; denn die theoretische Pädagogik darf nur einen Zweck als Ausgangs- und Richtpunkt an die Spitze des Ganzen stellen, um ihren wissenschaftlichen Charakter zu wahren. Unter der Einheit des Erziehungszweckes wird aber nur dies zu verstehen sein, dass alle einzelnen Erziehungsthätigkeiten in einem einzigen Gedanken ihren Träger und Mittelpunkt finden, der sie alle beherrschen und zugleich als deren Zweck durch ihr Zusammenwirken realisirt werden soll; dass kein Erziehungsmittel isolirt als ein solches gelte, sondern seinen Werth und seine Bedeutung nur durch die bestimmte Beziehung habe, in die es zu allen übrigen und zum obersten Zweck der Erziehung tritt; dass in der Erziehung nicht von Haupt- und Nebenzwecken, die einander gegenseitige Zugeständnisse zu machen hätten, sondern nur von einem höchsten Zwecke die Rede sei, der sich in ein System von untergeordneten Zwecken gliedere, welche so in einander eingreifen, dass sie die nothwendigen Mittelglieder zur Erreichung jenes bilden. Und in diesem Sinne lässt sich mit Recht von Einheit des Erziehungszweckes sprechen.

Vom ethischen Standpunkte aus ist bereits dargethan, dass die scheinbar so verschiedenen Zwecke in begrifflich nothwendigem Zusammenhange unter einander stehen, zumal ja auch umgekehrt die Hinge-

bung an die wesentlichen Interessen des Menschen das Wohlwollen und die innere Freiheit zu ihrer nothwendigen Voraussetzung hat. Die weitere Frage ist daher die, ob auch die Psychologie diese Auffassung als einer Einheit gestatte oder vielleicht sogar selbst nöthig mache. Fassen wir desshalb jetzt die Wechselwirkung in's Auge, in welcher die Ausbildung der Anschauung, des Gemüthslebens und der Intelligenz unter einander stehen.

Alle Bildung des Geistes und Herzens geht aus von der Uebung und Bildung der Sinne. Es giebt kein Mittel, durch das sich auf das Innere des Kindes direkt einwirken liesse, um ihm bestimmte Begriffe, Gefühle und Interessen mitzutheilen, wir sind genöthigt, uns zunächst an seine Sinnlichkeit zu wenden; nur auf der Basis der sinnlichen Vorstellungen vermögen sich Gemüth und Intelligenz allmälig zu erheben und auszubilden. An das, was das Kind sieht und hört, knüpfen sich die ersten Regungen seiner Gefühle und Begierden, aus dem, was es sinnlich wahrnimmt, gehen die ersten Ansätze seiner Begriffsbildung hervor. Die Verarbeitung der Vorstellungen, die wir aus der sinnlichen Anschauung gewinnen, ist die Vorschule und dient als Grundlage für alle geistige Arbeit, die später zum Zwecke der intellektuellen Ausbildung unternommen wird. Wie aber die Art und Weise unsrer sinnlichen Wahrnehmung auf die Beschaffenheit und Richtung unsrer Gefühle und Interessen einerseits und auf die Bildung unsrer Begriffe andrerseits von entscheidendem Einfluss ist, so üben dann später auch die von uns bereits gebildeten Begriffe, sowie die Gefühle und Interessen, die sich in uns befestigt haben, wiederum einen rückwirkenden Einfluss aus auf den Gebrauch unsrer Sinne und auf den Fortgang oder die Vernachlässigung ihrer Bildung. Es ergiebt sich hieraus, wie unmittelbar und umfassend die Wechselwirkung ist, in welcher die Bildung der Anschauung mit der des Gemüths und der Intelligenz schon von Natur steht, und wie unmöglich es desshalb für die Erziehung ist, für die eine zu sorgen, ohne zugleich auch für die andere zu wirken.

Nicht weniger innig ist der innere Zusammenhang der Bildung des Gemüthes und der Intelligenz. Verstehen wir unter Einsicht kein bloss äusseres gedächtnissmässiges, sondern ein durch eigenes Denken erworbenes Wissen, so ist in diesem unzweifelhaft eine gemüthliche Macht gegeben, deren Stärke und Festigkeit bei jeder Gelegenheit zu Tage kommt, wo sie verhindert zu werden droht, sich zu entsprechender

Geltung zu bringen. Wer durch geistige Selbstthätigkeit sich eine Ueberzeugung erworben hat, der vertritt sie auch in Wort und That, er sucht sowohl den Widerspruch als den Widerstand, der ihr von aussen entgegentritt, zu besiegen: in diesen Fällen wenigstens wird also die Art und der Grad der intellektuellen Bildung unmittelbar bestimmend für die Gefühle, die Interessen und den Charakter des Menschen. Es ist ferner bekannt genug, dass sich durch fortgesetzte Entwicklung der Intelligenz den Gefühlen und Interessen des Kindes allmälig ein anderer Inhalt und eine andere Richtung geben lässt. Die zuerst rein sinnlichen Interessen desselben werden zurückgedrängt, modificirt oder völlig umgebildet durch den Unterricht, seine Gefühle werden durch Belehrung geläutert, gelenkt und an Gegenstände geheftet, die früher ihm unbekannt, erst verstandesmässig aufgefasst und festgehalten werden müssen, bevor sie für die Bildung des Herzens und Charakters sich fruchtbar machen lassen. Einen weitern Zusammenhang bestätigt die Thatsache, dass, je weiter die Vertiefung in einen bestimmten Gedankenkreis fortschreitet, und je mehr dabei die übrigen in den Hintergrund treten, desto mehr das eine Hauptinteresse, welches auf jenem ruht, das ganze Gemüthsleben absorbirt, alle übrigen Interessen sich nach ihm zu richten zwingt und für alle Werthurtheile leitend wird. So zeigt sich denn von beiden Seiten auch der Zusammenhang zwischen Gemüthsbildung und intellektueller Bildung als ein unauflöslicher.

In Betreff der **Gliederung der Pädagogik** scheint es natürlich und nothwendig zu sein, dieselbe an die der Ethik anzuknüpfen, wenn sich nur die Erziehungsmittel und ihre Behandlung aus dem Zwecke, der durch sie erreicht werden soll, überhaupt ableiten liessen. Dies ist aber unmöglich, weil das, was ein Mittel wirkt, hier wie überall nur aus der Erfahrung erkennbar ist, nicht aber aus dem Zwecke, auf den es gerichtet ist, sich deduciren lässt. Die Wissenschaft, welche uns über die Wirksamkeit und Wirkungsweise dessen belehrt, was in das innere Leben des Menschen eingreift, ist die Psychologie: desshalb werden wir uns nur an diese wenden dürfen, um die rechten Gesichtspunkte und die zweckmässigste Gliederung für die Untersuchung über die einzelnen Erziehungsmittel zu erhalten. Dasselbe ergiebt sich, wenn wir die Hauptgruppen, in welche sich die psychologischen Erscheinungen nach ihrer innern Verwandtschaft zusammenordnen, mit

den ethischen Hauptbegriffen vergleichen, von denen die Erziehung ihren Zweck vorgezeichnet erhält. Es zeigt sich nämlich alsdann, dass alle höhere Entwicklung des inneren Lebens überhaupt eine entsprechende Bildungsstufe der sinnlichen Anschauung als bereits erreicht voraussetzt; dass die Heranbildung zur innern Freiheit nächst der Sorge für die leibliche Gesundheit ebenso wesentlich bedingt ist durch Zucht und Regierung, die in das Gemüthsleben eingreifen, als durch die Entwicklung der Intelligenz; dass ferner die Ausbreitung und Tiefe des Wohlwollens zwar vorzugsweise von der Gemüthsbildung abhängig ist, ohne dass jedoch der Grad von Intelligenz, den das Individuum besitzt oder selbst nur die Kultur seines sinnlichen Vorstellungskreises sich dagegen gleichgültig verhielte; dass endlich das Hineinleben in alle wesentlichen Interessen, welches zunächst Sache des Gemüths allein zu sein scheint, gleichwohl so sehr unter dem Einflusse der intellektuellen Bildung steht, dass diese sogar für mehrere Interessen, namentlich für das intellektuelle und fast durchgängig auch für das ästhetische gradezu maassgebend wird.

Von den anzuwendenden **Mitteln** ist die **Anschauung** der Zeit nach das erste. Zwar arbeitet sie nur mittelbar für den Zweck der Erziehung und ist desshalb von propädeutischem Charakter, aber sie tritt durch ihr Verhältniss zur Gemüthsbildung und zur Intelligenz in eine so innere und wesentliche Beziehung zu ihm, dass ihr eine allgemeine pädagogische Bedeutung zuzuschreiben ist.

Bevor sich die Erziehung im engeren und eigentlichen Sinne beginnen lässt, ist es nöthig, das Kind aus seiner vollständigen Gebundenheit durch leibliche Zustände zu befreien, es aus seiner Versunkenheit in sie zu erheben und die Aussenwelt ihm als gegenständlich gegenübertreten zu lassen, damit es sich in ihr orientire, sich in ihr zweckmässig bewege und einer willkürlichen Reflexion auf sie fähig werde. Es kommt zuerst darauf an, dem Geiste des Kindes einige eigene innere Regsamkeit und freie, d. h. von aussen unabhängige Beweglichkeit zu geben. Dies kann nur sehr allmälig geschehen durch häufigen Gebrauch und vielseitige Uebung der Sinne. Ursprünglich sind alle sinnlichen Vorstellungen verworren, nur allmälig treten selbst die hervorstechendsten Eigenschaften der äusseren Dinge mit Bestimmtheit für uns hervor, aber wir kommen niemals dazu, alles zu sehen, was unserm Auge wirklich vorliegt, sondern bleiben sogar verhältniss-

mässig schon sehr früh in der Ausbildung unsrer sinnlichen Wahrnehmungen stehen und begnügen uns mit einem sehr geringen Grade der Genauigkeit, weil unsre Aufmerksamkeit nicht weiter reicht als die Zwecke des gemeinen Lebens, die wir verfolgen. Die gebildete Anschauung dagegen zeigt sich hauptsächlich in zwei Rücksichten: einmal in der Schnelligkeit und Sicherheit, mit welcher sie ein verwickeltes Mannigfaltige übersieht und sogleich die wesentlichen Gesichtspunkte für dasselbe herausfindet, dann in der willkürlichen Lebendigkeit, mit welcher sie selbstthätig Bilder von voller sinnlicher Bestimmtheit schafft oder Fehlendes ergänzt. In ersterer Rücksicht verhält sie sich mehr receptiv und reproduktiv, in sofern sie nämlich die aus früheren Wahrnehmungen gewonnenen Gesichtspunkte mit Leichtigkeit auf analoge Erscheinungen anwendet, in letzterer verhält sie sich mehr produktiv und frei kombinatorisch. Demnach werden sich als die Haupterfordernisse der gebildeten Anschauung einerseits die Deutlichkeit und richtige Abstufung, andrerseits der Reichthum und die freie Beweglichkeit der sinnlichen Vorstellungen bezeichnen lassen; jene beiden als vorzugsweise Grundlage für die Bildung der receptiven und reproduktiven Anschauung, diese als Grundlage für die Bildung der produktiven Anschauung oder Phantasie.

Das Gemüth pflegt man als den tiefsten, innersten Kern der Persönlichkeit, als den Träger und Grund der individuellen Eigenthümlichkeiten des inneren Lebens zu betrachten. Der Sinnlichkeit und Intelligenz gegenüber bezeichnet es die Gesammtheit der Gefühle, Interessen und Bestrebungen des Menschen. Da eine unmittelbare Wirkung auf das Gemüth nur in besondern Fällen ausgeübt werden kann, so bietet grade dieses Erziehungsmittel grosse Schwierigkeiten dar. Und dennoch macht die Entwicklung desselben den wesentlichsten Theil des Erziehungszweckes aus, da das Gemüthsleben die Gefühle, Interessen und Willensthätigkeiten umfasst, deren eigenthümliche Art der gegenseitigen Unterordnung und des Zusammenwirkens Gesinnung und Charakter des Menschen bestimmt. Alle Fäden des Erziehungsgeschäftes laufen in der Gemüthsbildung als ihrem gemeinsamen Mittelpunkte zusammen, so dass die Entwicklung der Intelligenz und die Kultur des sinnlichen Vorstellungskreises sich bis zu einem gewissen Grade ihr unterzuordnen hat.

Von den angegebenen drei Hauptaufgaben der Erziehung fällt nun

die Lösung der zweiten und dritten fast ganz und gar der Gemüthsbildung zu; in Bezug auf die Entwicklung der innern Freiheit dagegen beschränkt sich ihre Aufgabe darauf, den Willen von seiner Unterthänigkeit gegen die sinnliche Begierde zu befreien und so zu discipliniren, dass er die Energie erhalte, dem jedesmal als richtig erkannten Werthurtheile im Handeln zu folgen. Nächstdem wird sie die Gesinnung des Wohlwollens zu pflanzen, endlich das ethische, ästhetische und religiöse Interesse zu entwickeln haben.

Aus dieser Aufgabe geht hervor, dass sich eine negative und eine positive Seite der Gemüthsbildung unterscheiden lässt, von denen diese die Gesinnung des Wohlwollens und die höheren Interessen im Menschen zu wecken und zu befestigen hat, jene dagegen alles fernhält, was diesen Bemühungen entgegensteht. Dies zu erreichen, giebt es zwei Mittel: die Zucht und die Regierung. Während sich die Zucht dem Zögling als äussere Macht sogleich ankündigt, welche seinem Handeln bestimmte Schranken zieht, deren Ueberschreitung gehindert oder gestraft wird, so erscheint die Regierung nie als Zwangsgewalt, sondern nur als innere zum Gehorsam verpflichtende Macht. Was durch die Zucht erreicht werden soll, ist hauptsächlich die zum Zweck der Sittlichkeit unumgänglich nothwendige Freiheit des Willens von der Knechtschaft der sinnlichen Antriebe; nur durch die zwingende Gewalt der Zucht ist es erreichbar, dass die sinnlichen Gegenstände ihre Unwiderstehlichkeit verlieren. Und allein hierin liegt die psychologische Nothwendigkeit und die ethische Rechtfertigung der Zucht selbst und alles dessen, was als unvermeidliche Konsequenz derselben erscheint. Ihre Grenze findet die Zucht in ihrem Zwecke, indem sie die Neigungen, Talente, Charaktereigenthümlichkeiten unverschroben und rein nach dem natürlichen Maasse der individuellen Kräfte zu entfalten hat, wesshalb jeder unnütze Eingriff in das Gemüth von Seiten der Zucht nur störend wirkt. Der Gehorsam wird nicht um seiner selbst willen von der Zucht gefordert, sondern nur, weil er die nothwendige Grundlage der Sittlichkeit und der Bildung zur innern Freiheit ist. Die Mittel der Zucht sind Autorität und Liebe einerseits, die Strafe andrerseits, welche dem Eigenwillen nicht willkürliche Schranken ziehen dürfen, sondern besonders darauf gerichtet sein müssen, die in den sittlichen Gemeinschaften eingeführte allgemeine Ordnung das Kind achten und sich ohne Frage in sie fügen zu lehren. So ar-

beitet die Zucht der Regierung vor. Die Regierung wirkt sanfter und sicherer als die Zucht durch den Verbündeten, den der Erzieher im Herzen des Kindes selbst gewonnen hat, durch das auf die Gefühle der Autorität und Liebe gegründete Gewissen; aber sie ist in demselben Maasse auch schwieriger als jene, denn sie setzt eine genauere Kenntniss von allen Nüancen der Gemüthslagen und von den Verhältnissen der Stärke unter den Motiven voraus, von denen das Kind bewegt wird. Die Grenzen der Regierung bestimmen sich ebenso wie die der Zucht hauptsächlich dadurch, dass es Pflicht ist, die Individualität in der Eigenthümlichkeit ihrer Entwicklung möglichst zu schonen. Die Aufgabe der Regierung ist es, die Macht der sinnlichen Begierden der Herrschaft des Gewissens und den allmälig heranwachsenden höheren Interessen zu unterwerfen; und vereint mit der Zucht soll sie die sittliche Gesinnung des persönlichen Wohlwollens von dem kleinen Kreise der Familie aus nach und nach über alle Lebenskreise ausbreiten, sowie sie auch einen Theil der wesentlichen Interessen des Menschen, die ästhetischen und religiösen in Verbindung mit den sittlichen und intellektuellen, im Kinde zu entwickeln und zu befestigen hat. Und so geht die Regierung mit ihrer Thätigkeit selbst über die Gemüthsbildung hinaus, indem sie auch in die Entwicklung der Intelligenz überall leitend eingreift. Und grade da kann sie am wenigsten entbehrt werden, wo es die Vermittlung der höheren Interessen und der intellektuellen Bildung gilt.

Die **Bildung der Intelligenz** bildet eine wesentliche Ergänzung der Gemüthsbildung, denn durch sie hauptsächlich wird der Lauf der Gedanken und Gemüthsbewegungen durch bewussten Willen beherrschbar, sowie sie auch mehr und mehr vom Irrthum befreit und die Hingebung an höhere Interessen fördert. Um nun ihr Ziel zu erreichen, muss die Bildung der Intelligenz vor allem auf die möglich grösste Erweiterung des Gesichtskreises überhaupt hinarbeiten und in das Verständniss der Grundlagen aller Hauptzweige menschlichen Wissens und menschlicher Thätigkeit einführen; denn bei einem geringeren Umfange der Erkenntniss würde die Einsicht in den Zusammenhang und die gegenseitigen Verhältnisse der Ueber- und Unterordnung, in welche die sämmtlichen Interessen des Menschen zu setzen sind, nothwendig mangelhaft und damit eine wesentliche Bedingung der Freiheit unerfüllt bleiben. Ebenso erforderlich ist die Vielseitigkeit der in-

tellektuellen Bildung für das fortschreitende Hineinleben in die höheren geistigen Interessen. Jedes höhere Interesse wächst und erstarkt nur in dem Maasse, in welchem der Schüler allmälig die Mittel verstehen und beherrschen lernt, durch die es sich befriedigen lässt. Den Schüler mehr und mehr zum Herrn dieser Mittel zu machen, kann nur mit Hülfe des Unterrichts gelingen, wenn auch nicht immer durch Unterricht allein. Jene Mittel bestehen nun wesentlich in dem Unterrichtsmaterial und dessen Bearbeitung. Dieses ist daher so zu wählen, dass die sämmtlichen geistigen Hauptoperationen und Methoden des wissenschaftlichen Nachdenkens aus ihm gelernt werden können, und dass die sämmtlichen höheren Interessen durch dasselbe vertreten sind und durch seine Verarbeitung gehörig befestigt werden. Sowohl aus dem ersten Gesichtspunkte, welcher das formale, als aus dem zweiten, welcher das materiale Ziel des Unterrichts bezeichnet, erscheinen Geschichte und Sprachen, Mathematik und Naturwissenschaften als die Hauptgegenstände des Unterrichts; denn eine jede dieser Wissenschaften fordert eigenthümliche, von denen der übrigen wesentlich verschiedene Gedankenoperationen und Methoden der Behandlung, und während an die ersteren beiden sich die sittlichen und ästhetischen Interessen am innigsten anschliessen, vermag sich aus dem Studium der letzteren fast ausschliesslich nur das intellektuelle zu entwickeln.

Als blosse Vorarbeit, die keinen selbstständigen Werth, sondern nur den Werth eines Mittels in Anspruch nehmen kann, erscheint der Unterricht in äusseren Fertigkeiten; diese stehen nur in einer äusseren indirekten Beziehung zur Bildung der Intelligenz. Dagegen begreift der Unterricht im eigentlichen Sinne alle diejenigen Thätigkeiten in sich, deren unmittelbare und wesentliche Bestimmung es ist, die Entwicklung der Intelligenz zu fördern. Doch unterscheiden sich auch diese noch durch die entferntere oder nähere Beziehung zur Hauptaufgabe des Unterrichts. Der theoretische Unterricht nämlich belehrt entweder über Thatsachen, die als solche aufgefasst und gemerkt werden sollen, oder über deren inneren Zusammenhang nach Ursache und Wirkung oder Grund und Folge, so dass die Lehren, die dieser letztere giebt, nicht bloss als thatsächlich aufgefasst und behalten, sondern als richtig eingesehen oder begriffen und selbstständig reproducirt oder nacherfunden werden sollen: liefert der erstere Unterricht den positiven Stoff, die Kenntniss, so hat dagegen der andere für die rich-

tige Verarbeitung und geistige Durchdringung desselben, für die Erkenntniss oder Einsicht zu sorgen; der eine schafft das Material herbei, der andere fügt es zusammen. Doch ist es nur der theoretischen Betrachtung gestattet, beide Aufgaben auseinander zu halten, die Praxis muss sie zu einer vereinen, obgleich sie bald dieser bald jener den Vorzug giebt. —

Eintheilung.

Einleitung.

§ 1. Stellung und Charakter der Pädagogik als Wissenschaft, allgemeine und angewandte Pädagogik.

§ 2. Die Pädagogik als Kunst, die pädagogische Erfahrung und ihr Werth.

Erster Theil. Ueber Begriff und Zweck der Erziehung.

§ 3. (Formaler) Begriff und Möglichkeit der Erziehung.

§ 4. Schranken der Erziehung, das Angeborene und die verborgenen Miterzieher.

§ 5. Zweck (materialer Begriff) der Erziehung.

§ 6. Einheit und Gliederung des Erziehungszweckes und Erziehungsgeschäftes.

Zweiter Theil. Von den Erziehungsmitteln.

Erster Abschnitt. Die Bildung der Anschauung.

§ 7. Nothwendigkeit und Wichtigkeit der Bildung der Sinne.

§ 8. Von der Ausbildung des Gesichtssinnes überhaupt.

§ 9. Die Methode des Anschauungsunterrichtes.

§ 10. Vom Spiele.

Zweiter Abschnitt. Die Gemüthsbildung.

Einleitung.

I. Die negative Seite der Gemüthsbildung.

§ 11. Zucht und Regierung.

§ 12. Die nächsten Objekte der Zucht und Regierung.

§ 13. Von der Strafe.

§ 14. Das Gewissen.

II. Die positive Seite der Gemüthsbildung.

§ 15. Das Haus.

§ 16. Die Schule.

§ 17. Die Geschichte.

§ 18. Die Muttersprache.

§ 19. Die Geschmacksbildung.

§ 20. Die Religion.

Dritter Abschnitt. Die Bildung der Intelligenz.

Einleitung.

I. Vom Unterrichte überhaupt.

§ 21. Vom Unterrichte über Thatsachen.

§ 22. Von der Bildung der Einsicht durch den Unterricht.

§ 23. Von der Aufmerksamkeit.

§ 24. Vom Behalten.

II. Von den Hauptgegenständen des Unterrichts und deren Behandlung.

§ 25. Die fremden Sprachen.

§ 26. Die Mathematik.

§ 27. Die Naturwissenschaften. —

---

§ 23.

Beneke.

Den von Herbart betretenen Weg verfolgte unter Wahrung völliger Selbstständigkeit **Beneke** (1798—1854) weiter. Wie Herbart, so versucht auch er unter Verwerfung der üblichen drei gesonderten Geistesvermögen das gesammte Seelenleben des Menschen auf seine letzten Elemente zurückzuführen. Während aber Herbart die letzte Einheit des psychischen Lebens in der Vorstellung gefunden zu haben glaubte, so sieht umgekehrt Beneke die letzten Elemente desselben in einer Menge von Urkräften oder Urvermögen, aus deren mannigfachen Verschmelzungen sich diejenigen Vermögen bilden, welche uns später als gesonderte und scheinbar angeborene Vermögen entgegentreten. Das Verfahren, alles, was man nicht auf ein Ursprünglicheres zurückzuführen wusste, ohne weiteres selbst als ursprünglich zu setzen, sowie die Annahme eines einzigen Grundvermögens erweist Beneke als zwei Erschleichungen, die aufgedeckt zu haben, er selber als sein Ver-

dienst bezeichnet. Er charakterisirt Herbart's und sein eigenes Verhältniss zu dieser Reform in der Psychologie also: „Indem Herbart den Begriff des „Vermögens" überhaupt als in sich widersprechend anklagen und verwerfen zu müssen glaubte, sah er sich hierdurch veranlasst, die Entwickelungen der Seele in den vorliegenden konkreten Akten, den Vorstellungen oder (wie er es nennt) den „Selbsterhaltungen" der Seele und deren Verschmelzungen, Komplexionen, gegenseitigen Verdunkelungen u. s. w. aufzufassen und zu begreifen. Den Konstruktionen dieser legt er dann regelnd gewisse metaphysische Verhältnissbestimmungen zu Grunde, auf die er Berechnungen ihrer Stärke, Spannung u. s. w. baut. Im Gegensatze mit diesen Ansichten halte ich den Begriff des „Vermögens" für einen an sich durchaus wohlbegründeten und tadellosen, und bin zur Aufdeckung der bezeichneten beiden Erschleichungen und zur Erkenntniss von der Nothwendigkeit einer Reform in Betreff ihrer lediglich durch eine genauere Vergleichung der inneren Erfahrungen geführt worden, wesshalb denn auch meine Psychologie rein auf die Grundlage der unserem Selbstbewusstsein vorliegenden Thatsachen gebaut und nach der allgemein-naturwissenschaftlichen Methode ausgebildet ist."

Beneke glaubt, dass die von ihm zu einer sicher begründeten Naturwissenschaft ausgebildete Psychologie nunmehr die tiefste Grundlage für alle übrigen philosophischen Wissenschaften ausmacht, da das in den Grundbegriffen aller dieser Wissenschaften Gedachte: das Logisch-Richtige und Unrichtige, das Sittliche und Unsittliche u. s. w. sich ja doch zuletzt zurückführen lasse auf psychische Gebilde von gewissen eigenthümlichen Bildungsformen.

Das ganze psychische Seelenleben führt nun Beneke auf **vier psychische Grundprocesse** zurück.

Unter den Ausdruck „Process" begreift er alle Entwickelungen, alles Geschehen; „Grundprocess" nennt er daher dasjenige Geschehene, welches sich für mehrere andere als das ihnen gemeinsam zum Grunde liegende einfache er-

giebt. „Kraft" ist das Wirkende in dem Geschehen; „Urkräfte" heissen diejenigen, welche schon ursprünglich in der Seele gegeben sind, und auf deren Grundlage demnach alle übrigen Kräfte erzeugt werden. Die Produkte der Kräfte und Processe bezeichnet Beneke durch die Ausdrücke „psychische Entwickelungen, Thätigkeiten, Gebilde."

Die vier psychischen Grundprocesse sind folgende:

Erster Grundprocess. Von der menschlichen Seele werden in Folge von Eindrücken oder Reizen, die ihr von aussen kommen, sinnliche Empfindungen und Wahrnehmungen gebildet. — Für die Erzeugung sinnlicher Empfindungen und Wahrnehmungen werden nothwendig vorausgesetzt: 1. gewisse äussere Elemente (Reize, Eindrücke), die in unsre Seele aufgenommen und von derselben angeeignet werden, und 2. gewisse innere Kräfte oder Vermögen, durch welche diese Aufnahme und Aneignung geschieht. Sofern die letzteren mehrere eigenthümliche Systeme bilden, nennen wir sie Urvermögen.

Zweiter Grundprocess. Der menschlichen Seele bilden sich fortwährend neue Urvermögen an. — Der Verbrauch der Urvermögen ist keineswegs auf die Bildung sinnlicher Empfindungen und Wahrnehmungen beschränkt, sondern sie wirken ausserdem, indem sie sich innern Gebilden anschliessen, für dieselben Erregungen und Ausbildungen der mannigfachsten Art. Namentlich machen sie in dieser Weise das Grundwirkende in allem Handeln sowie in allen geistigen Produktionen aus. Es tritt daher von Zeit zu Zeit bei den Urvermögen eine Erschöpfung ein.

Dritter Grundprocess. Alle Entwicklungen unsres Seins sind in jedem Augenblicke unsres Lebens bestrebt, die in ihnen beweglich gegebenen Elemente gegen einander auszugleichen. — Alles nämlich, was in der menschlichen Seele mit einiger Vollkommenheit gebildet worden ist, erhält sich, auch nachdem es aus dem Bewusstsein oder der erregten Seelenentwicklung verschwunden ist, im unbewussten oder inneren Seelensein, aus welchem es dann später wieder in die bewusste Seelenentwicklung eingehen oder reproducirt werden

kann. Dieses unbewusst Beharrende nennen wir Spur oder Angelegtheit. Jede solche Spur besteht also aus zwei Elementen: aus Vermögen und Reiz. In dem Unbewusstwerden des Bewussten tritt für dieses in jenem Ausgleichungsakt eine solche Herabstimmung ein, dass es zu unbewussten Gebilden oder zu einer blossen Spur wird.

Vierter Grundprocess. Gleiche Gebilde der menschlichen Seele und ähnliche nach Maassgabe ihrer Gleichheit ziehen einander an, oder streben, mit einander nähere Verbindungen einzugehen. — Wird eine und dieselbe Empfindung, Vorstellung, Begehrung u. s. w. öfter erzeugt, so treten die davon zurückbleibenden Spuren nicht nur mit einander in Verbindung, sondern sie fliessen auch ihrer völligen Gleichartigkeit wegen zu einem Gesammtbilde zusammen, welches in dem Maasse als eins erscheint, dass wir seiner Zusammengesetztheit unmittelbar (oder qualitativ) garnicht, sondern nur durch seine Verstärkung (oder quantitativ) inne werden können.

Hieraus stellt sich uns die **Natur der menschlichen Seele** dar 1. als ein durchaus immaterielles Wesen, bestehend aus gewissen Grundsystemen, welche nicht nur in sich, sondern auch mit einander auf das Innigste eins sind, oder eben ein Wesen bilden; 2. als ein sinnliches Wesen, d. h. die Urkräfte der Seele sind gewisser Anregungen von aussen fähig durch Reize, welche von diesen Kräften angeeignet und festgehalten werden. Hierzu kommt dann noch: 3. durch diese Aneignung erhalten die Kräfte der Seele eine bestimmtere Bildung, und in dieser treten sie in mannigfache engere Verbindungen mit einander, theils vermöge des Zusammenfliessens gleichartiger Gebilde zu einem Gesammtbilde, und theils vermöge der Verknüpfung der ungleichartigen zu Gruppen und Reihen. 4. Die Kräfte oder Vermögen der Seele haben aber auch eine ursprüngliche Bestimmtheit, und zwar eine zwiefache: die ursprüngliche Bestimmtheit der Grundsysteme, zu welchen sie gehören, und die ursprüngliche Bestimmtheit gewisser Grade von Kräftigkeit, Lebendigkeit und Reizempfänglichkeit. Die Beobachtung lehrt uns, dass jeder

Grad der einen dieser Grundbeschaffenheiten mit jedem Grade der andern zusammen gegeben sein kann.

Doch ergeben diese Momente noch keine genügende Erklärung über den geistigen Charakter der menschlichen Seele. So findet sich die Reizempfänglichkeit bei vielen Thieren in grösserer Vollkommenheit, die Lebendigkeit bei Menschen wie bei Thieren in den mannigfachsten Graden vor. Aber den menschlichen Seelen eigenthümlich und wesentlich ist eine höhere Kraft der Auffassung und Aneignung der Reize, sowie eine höhere Kraft des innern Beharrens der hierdurch begründeten Entwicklungen. Durch dieses vollkommnere innere Beharren wird für die psychischen Entwicklungen des Menschen ein Anwachsen der Stärke, der Klarheit und der Zusammenbildungen in's Unendliche hin möglich gemacht; und in Verbindung hiermit werden dann allerdings auch die Hände, die Sprache und die längere Kindheit für die Ausbildung des menschlichen Geistes von nicht geringer Bedeutung. Wir können diesen Vorzug des Menschen vor den Thieren am besten dadurch bezeichnen, dass wir jenem eine *geistige Sinnlichkeit* zuschreiben.

Diese psychologischen Deduktionen genügen um so mehr zum Verständniss der Pädagogik Beneke's, als an den betreffenden Stellen die nothwendigen psychologischen Ausführungen vorangeschickt sind; ist doch überhaupt die *Pädagogik* nach seiner eigenen Bemerkung nichts Anderes als *angewandte Psychologie*.

Wie die Psychologie Beneke's eine Erfahrungsseelenlehre ist oder wenigstens sein soll, so erbaut sich auch seine **Ethik** durchweg auf nichts Anderem als auf der inneren Erfahrung. Hiernach richtet sich unsre *Werthschätzung* der Dinge nach den *Steigerungen* und *Herabstimmungen*, welche durch die Dinge für unsre psychische Entwicklung bewirkt werden; und zwar werden diese Steigerungen oder Herabstimmungen in uns wahrgenommen in ihrem unmittelbaren Gewirktwerden, in ihren Reproduktionen als Einbildungsvorstellungen und in ihren Reproduktionen als Begehrungen. Die Werthschätzung geschieht entweder in Verbindung mit der *Eigengruppe* oder in Verbindung mit den sich *auf* An-

dere beziehenden Gruppen. Den Grad der Steigerung und Herabstimmung bedingt die Natur unsrer Urvermögen, oder die Natur der Reize, oder endlich die Verbindung beider. Je höher der Grad der Steigerung, desto objektiver ist auch der vorgestellte Werth. Die Werthschätzung giebt sich zunächst in den Gefühlen kund; aus ihnen bilden sich sittliche Begriffe, Schlüsse und Urtheile. Aus den Urtheilen ergiebt sich bei hoher sittlicher Entwicklung ein objektiv bindendes Gesetz.

Auch die **Pädagogik** empfängt wie die Ethik ihre bestimmenden Principien aus der Psychologie. Sie zerfällt in die Erziehungslehre und in die Unterrichtslehre.

1. Die Erziehungslehre. — Der Mensch hat drei Erzieher: die Natur, seine Schicksale und andere Menschen; nur die durch letztere bewirkte ist Erziehung im engeren Sinne. Daher ergiebt sich der Begriff der Erziehung als absichtliche Einwirkung von Seiten der Erwachsenen auf die Jugend, um diese zu der höheren Stufe der Ausbildung zu erheben, welche die Einwirkenden besitzen und überblicken. In diesem Begriff liegt nun dreierlei: 1. der Zweck, 2. die Erziehungsmittel, 3. das vom Erzieher Vorgefundene.

Der Zweck der Erziehung kann nur in der innersten Natur des Menschen selber gegeben sein, nicht ausser ihm; wesshalb wir an die Psychologie gewiesen werden. Die Mittel giebt uns die Erziehungskunst an die Hand, die aber einer Erziehungswissenschaft bedarf. Diese Wissenschaft beruht aber wesentlich wieder auf der Psychologie. Das vom Erzieher Vorgefundene stellt sich ihm als Leib und Seele dar. Da die Gesetze, nach welchen sich der Leib entwickelt, dieselben als die der Entwicklung des Geistes sind, so nehmen wir sie durch innere Selbstbeobachtung wahr. Die angenommenen Seelenvermögen sind als hypostasirte Klassenbegriffe zu verwerfen; vielmehr sind die letzten Elemente sinnliche Urvermögen, die sich nach bestimmten Gesetzen zu psychischen Grundsystemen verbinden. Die jedesmalige Einheit dieser Systeme bildet die Substanz der Seele. Angeboren ist die Kräftig-

keit der Urvermögen, der Grad der Reizempfänglichkeit und der Lebendigkeit; angebildet die Anzahl der Spuren und ihre Verbindungen. Hierdurch wird die Verschiedenheit der Individualität bedingt. Aller Fortschritt und alle Kultur beruht auf den Kombinationen der gleichen und ungleichen Gruppengebilde; diese möglichst zu vervielfältigen, ist demnach die Hauptaufgabe des Erziehers. Die Unterstützung geschieht durch Darbietung bloss äusserlich aufgefasster oder geistig erzeugter Verbindungen, die Förderung durch Beschleunigung oder Ueberlieferung richtiger Kombinationen. Die elementaren Bildungsverhältnisse ergeben die fünf allgemeinsten Grundformen der psychischen Entwicklung: die Unlust, die klare Wahrnehmung, die Lustempfindung, die Schmerzempfindung, den Ueberdruss. Das Vorstellen entsteht durch die bleibenden Reize, während die entschwindenden Reize das Begehren bewirken. Hieraus ergeben sich leicht die Verschiedenheiten und Aehnlichkeiten der Erziehung und des Unterrichts.

2. Die Unterrichtslehre. — Objekt des Unterrichts sind die äusseren Dinge, die von ihnen abstrahirten Begriffe und unser Inneres. Der erste Zweck des Unterrichts ist Bildung zum Menschen, ausserdem noch Berufsbildung und gesellschaftliche Bildung. Das wichtigste Unterrichtsmittel ist die Sprache. Das vom Lehrer Vorgefundene sind zunächst die Erziehungsprodukte, sodann besonders das Auffassungsvermögen sowie die psychischen Angelegtheiten; von den beiden letzteren hängt der Erfolg des Unterrichts ab. —

Sofern Beneke in seinem kritischen Verhalten gegen die hypostasirten Klassenbegriffe der gewöhnlich angenommenen Seelenvermögen sowie in dem Aufsuchen der letzten Elemente des psychischen Lebens mit Herbart übereinstimmt, gilt das oben von diesem Bemerkte auch von Beneke. Sofern er sich aber von Herbart unterscheidet, ist zunächst zuzugeben, dass Beneke unzweifelhaft um eine Stufe tiefer in das Seelenleben hinabgestiegen ist, indem er die von Herbart als das Ursprüngliche angenommenen Vorstellungen noch wiederum

auf die Urvermögen als das Letzte, Ursprüngliche zurückführt. Dennoch aber müssen wir eingestehen, dass auch die Urvermögen Beneke's nicht im Stande sind, die ursprüngliche Einheit der doch offenbar in ihrer Ausprägung verschiedenartigen Geistesvermögen genügend zu erklären. Seine Behauptung, dass die Verschiedenheit jener ausgeprägten Vermögen auf den verschiedenen Kombinationen der Urvermögen beruhe, setzt die Annahme voraus, dass die quantitative Veränderung zugleich in eine qualitative übergehe. Jedoch würde z. B. keine Steigerung oder Herabstimmung irgend welcher Art von den durch die Kombination der Urvermögen hervorgebrachten Vorstellungen jemals das Wollen oder das Gefühl ergeben; es ist nicht viel anders, als ob etwa aus der Steigerung oder Verminderung des Gelben der Kreis, der Härte das Süsse entstehen sollte: beide Sphären rein als solche betrachtet haben eben mit einander nichts zu schaffen. Es wird also weder die verstärkte Vorstellung je zum Wollen, noch das herabgestimmte Wollen je zum Gefühl werden. Das bestimmte Wollen oder der Wille hat wohl die Vorstellung zu ihrem Inhalt; doch will nicht die Vorstellung, sondern eben der Wille: die Vorstellung wird gewollt.

In Betreff des unverhältnissmässigen Vorwiegens des Unterrichts sowie der ethischen Unterlage der Pädagogik gilt auch bei Beneke *mutatis mutandis* das bereits über Herbart Gesagte, während wir bei Beneke nicht wie bei Harbart die Einheit des pädagogischen Zieles vermissen.

Desto mehr aber müssen wir Beneke darin beistimmen, was er über die **Stellung der Psychologie und der Pädagogik** sowohl unter einander als auch zu den übrigen verwandten Wissenschaften sagt, obwohl grade dieses meist unbeachtet gelassen wird. Indem er nämlich die Erziehungskunst mit den Künsten der moralischen, intellektuellen, ästhetischen und religiösen Bildung identificirt, so gliedert er die Pädagogik in Ethik, Logik und Aesthetik; die Pädagogik aber nennt er „angewandte Psychologie." Da hiernach die Ethik ein Theil der Pädagogik ist, diese aber mit der Psychologie zusammenfällt, so entnimmt die Pädagogik nunmehr

ihr Ziel nicht mehr der Ethik und die Kenntniss des Menschen der Psychologie als einer andern Wissenschaft, sondern sich selber. Und nur auf diese Weise ist es ihr möglich, sich als (relativ) selbstständige Wissenschaft zu konstituiren. Die Psychologie als reine Wissenschaft hat das Wesen des menschlichen Geistes in all seinen Tiefen zu ihrem Objekt; da nun aber die Vernunft das wesentlichste Moment des menschlichen Geistes ist, so sind die Vernunftideen des Guten, des Wahren und des Schönen unzertrennlich von demselben, — mithin gliedert sich die Psychologie in Ethik, Logik und Aesthetik. Die Pädagogik aber ist diejenige Wissenschaft, welche die Gesetze und Bedingungen untersucht, unter denen jene Vernunftideen im Kinde realisirbar sind, und die zugleich auch die Mittel dazu angiebt, d. h. sie ist ein Theil der angewandten Psychologie*).

„Erziehungs- und Unterrichtslehre," 1834. —

Erster Band. Erziehungslehre.

Es ist eine alte Bemerkung, dass der Mensch eigentlich drei Erzieher habe: die ihn umgebende Natur, seine Schicksale und andere Menschen.

Die Erziehung durch die äussere Natur ist diejenige, welche am allgemeinsten und am meisten ununterbrochen ihren Einfluss ausübt, aber sie schreitet sehr langsam fort, wird bald erschöpft, und indem sie den Menschen fortwährend an sich fesselt, zieht sie ihn von der innern Verarbeitung und Durchbildung des früher Erworbenen ab. Ganz entgegengesetzt wirkt die Erziehung durch die Schicksale: nicht selten sehr rasch, energisch, lässt sie, wie aus nichts, mit einem Schlage eine neue Schöpfung hervortreten. Doch verfährt dieser Erzieher ohne Plan und Ordnung, er verzieht und verdirbt ebenso oft, als er wohlthätig und förderlich einwirkt. Am meisten Vertrauen ver-

*) Das Nähere hierüber siehe in meiner Schrift: „Ist die Pädagogik eine Wissenschaft"? Gütersloh, 1877, bei C. Bertelsmann.

dient die Erziehung durch andere Menschen. Zwar muss sie sich für ihre Bildungszwecke der Anschauungen der umgebenden Natur bedienen, muss, wenn auch nur im Einzelnen und Kleinen, Schicksale veranlassen, und selbst, was der menschliche Erzieher mehr aus seinem Inneren heraus dem Zöglinge darstellt, ist doch grösstentheils vermittelt von jenen beiden Momenten her gebildet. Dafür aber kann sie diese entlehnten Einwirkungen läutern und in's Unendliche hin vervielfältigen und weiss ihre Einflüsse für eine energischere und dauerndere Wirksamkeit zu koncentriren; nur sie ist des rechten Ebenmaasses in allen Theilen und eines stetigen Fortschrittes sicher.

Das allgemeinste Grundverhältniss dieser eigentlichen Erziehung lautet: die gebildete Vernunft zieht die ungebildete zu sich herauf. In dieser Weise erziehen nicht nur Eltern und Lehrer, sondern auch jeder Erwachsene durch Beispiel oder Umgang; ja ein Volk das andere und jedes vorangehende Zeitalter das folgende. Die Tugend aber ist dieses Hinaufziehens am bedürftigsten, wesshalb auch dasselbe absichtlich und bewusst geschehen muss, denn das Absichtliche ist überall das Wirksamere. Und so bildet sich der **Begriff** der Erziehung im engeren Sinne als: absichtliche Einwirkung von Seiten der Erwachsenen auf die Jugend, um diese zu der höheren Stufe der Ausbildung zu erheben, welche die Einwirkenden besitzen und überblicken. In dieser Begriffsbestimmung liegt nun dreierlei: 1. das „Wohin“ des Hinaufziehens oder die Zwecke der Erziehung, 2. das „Wie“ oder die Erziehungsmittel, 3. das „Von wo“ oder das für die Erziehung Gegebene, vom Erzieher Vorgefundene.

1. Der **Zweck der Erziehung** kann nur ein idealer sein; nicht aber ein in der Luft schwebendes, der menschlichen Natur fremdes Ideal, sondern ein Ideal, welches wir aus den innersten Grundlagen der menschlichen Natur heraus zu bestimmen haben. Indem wir zu diesen zurückgehen, erkennen wir, allgemein gültig und gesichert gegen die Irrungen, in welche man so vielfach bei mehr äusserlicher und einseitiger Bestimmung der Ideale verfallen ist, die durch diese Grundfaktoren prädeterminirten Normen: so dass also, was wir für unsern Zögling erstreben, nichts Anderes ist, als was wir als die Grundtendenz seiner eigenen Natur anzusehen haben. Jedoch wird durch allgemeine Begriffe wenig gewonnen; wir müssen uns die Normen für die Vollkommenheit im Einzelnen geben lassen von der Moral,

der Logik, der Aesthetik, der Religionsphilosophie, und was das Leibliche betrifft, von der Physiologie. Da aber alle jene Wissenschaften mit Produkten der menschlichen Seele zu thun haben, so müssen wir die Bildungsformen dieser tiefer durchforschen. So sehen wir uns denn für die bestimmtere Ausprägung der Erziehungszwecke in letzter Instanz an die Psychologie gewiesen, die zwar nicht die Gegenstände, auf die es uns ankommt, zu geben vermag, wohl aber das Licht, dessen wir zu einer klaren und scharfen Auffassung derselben bedürfen. Eine genauere Bestimmung über die Zwecke der Erziehung ist demnach zwar nicht allein durch sie, aber doch auch nicht ohne sie möglich.

2. Als **Erziehungsmittel** genügt nicht „das blosse Darstellen seiner selber," indem der Zögling die intellektuelle, die moralische Höhe, auf welcher der Erzieher steht, anschaut. Die Ansicht, dass jener sodann von selbst hinaufstrebt und hinaufgezogen wird, ist eine durchaus irrige. Im Gegentheil, es bedarf hierzu einer ausgebildeten **Erziehungskunst.**

Die Erziehungskunst ist selbstverständlich keine mechanische sondern eine geistig-freie, eine ideale Kunst. Ihre Aufgabe geht nicht dahin, nach äusseren Vorschriften etwas Aeusserliches zu bilden, sondern ein Geistiges zu bilden nach einem geistigen Typus oder nach einer Idee. Dies hat sie gemeinsam mit allen Künsten im engern Sinne dieses Wortes. Von den meisten derselben aber unterscheidet sie sich zuerst dadurch, dass sie nicht nur von Seiten der Bildungsnorm (des Ideales) eine geistige ist, sondern auch von Seiten des Zu-Bildenden oder ihrer Kunstprodukte. Hierdurch erhebt sie sich über alle die Künste, welche es mit sinnlichen Darstellungen, mit Darstellungen in einem äusserlich Wahrnehmbaren zu thun haben. Auf gleicher Linie mit der Erziehungskunst, welche das ganze, und vorzugsweise das innere Seelensein zu ihrem Gegenstande hat, stehen nur die Künste der moralischen, der intellektuellen, der ästhetischen und der religiösen Bildung. Diese aber sind eigentlich garnicht von ihr verschieden, fallen vielmehr, mögen sie auf die Selbstbildung oder auf die Bildung anderer gehen, mit ihr, wenn wir sie im weiteren Sinne fassen, zusammen; und die Erziehungskunst im engeren Sinne unterscheidet sich von ihnen nur äusserlich: dadurch nämlich, dass sie nur auf die Kinder geht, jene auch auf Erwachsene.

Der Erziehungskunst darf es nun aber nicht genügen, bloss die

dem Zögling angeborene Individualität hervorzubilden, noch auch darf der sog. pädagogische Takt oder die Erziehungserfahrung der leitende Faktor sein; denn diese sind zu unsicher und von zu beschränktem Umfange, als dass darauf allein die Erziehungskunst sicher gegründet werden könnte. Wir müssen eine allgemeinere, mehr elementarisch tiefer dringende Erfahrung hinzunehmen: eine Erfahrung, welche uns schon jetzt zur sicheren Beurtheilung auch der spätesten Zukunft in den Stand setzt, das Zweideutige bestimmt, das Zusammengesetzte in seine einzelnen Faktoren zerlegt, und so über die Beschränktheit der besonderen Verhältnisse hinaus zu einer umfassenderen Würdigung des Gegebenen, sowie des diesem gegenüber einzuleitenden Verfahrens in den Stand setzt.

Hieraus ergiebt sich augenscheinlich, dass die Erziehungskunst eine sichere Leuchte nur durch eine **Erziehungswissenschaft** gewinnen kann, und zwar durch eine Erziehungswissenschaft, welche selbst wieder durch eine bis zu den tiefsten Grundelementen der menschlichen Natur vorgedrungene Psychologie aufgeklärt wird.

Allerdings giebt die Wissenschaft zunächst nur allgemeine Regeln, und der Erzieher hat es grösstentheils mit einzelnen Zöglingen zu thun; aber Allgemeines und Einzelnes sind ja überhaupt nur relativ unterschieden. Wir können zuletzt alles unter allgemeine Regeln fassen, und das Individuelle erfolgt nicht weniger als das Allgemeine nach den Naturgesetzen der menschlichen Seele: nur dass dieselben bei jenem in vielfacherer Zusammengesetztheit und Verwickelung zur Anwendung kommen. Auch in dem Gebiete des Geistigen aber, ebenso wie in dem des Körperlichen, gehorcht die Natur nur demjenigen, welcher vorher auf die Natur gehorcht und derselben ihre Gesetze abgehorcht hat. Erkenntniss ist Macht, und genau in dem Maasse, wie ich die Entwicklungsgesetze eines Naturgebiets wahrer, ausgedehnter und tiefer aufgefasst habe, bin ich auch im Stande, die Entwickelungen meinem Zwecke gemäss zu regeln und zu leiten.

Wie freilich die Psychologie nicht die Ideale bildet, nach welchen die Erziehung auszuführen ist, so giebt sie uns auch für diese Ausführung nicht unmittelbar die Bestimmung, weder der Eigenthümlichkeit des Zöglings, noch der Art und Weise, wie wir auf denselben einwirken sollen. Die erstere muss im individuellsten Anschliessen an die vorliegenden Zeichen erkannt werden, und für die zweite können wir

der Erfindungskraft nicht entbehren. Aber wie für die Ideale, so können wir auch für die Deutung jener Zeichen und für diese Erfindung Klarheit und Bestimmtheit lediglich durch die Psychologie erhalten. — Die Pädagogik also ist der Hauptsache nach eine angewandte Psychologie, und ihr Schicksal von dem Schicksale dieser letzteren abhängig. Und so muss denn die Reform, welche in unsern Tagen für die Methode der Psychologie eingetreten ist, auch für die Pädagogik von dem weitreichendsten Einflusse sein. Indem uns nun die Entwickelung des Zöglings in allen Punkten durchsichtig wird, wir klar und bestimmt erkennen, in welcher Form bei jeder Einwirkung die innere Ausbildung der Seele erfolgt, was davon als Anlage oder Kraftentwickelung zurückbleibt, wie sich diese äussern wird unter diesen oder jenen Umständen, was darauf weiter gegründet werden kann u. s. w., so brauchen wir nicht mehr, wie in der bisherigen Wissenschaft und Praxis, unsicher schwankend umherzutappen, sondern können überall sicheren und festen Schrittes vorwärtsgehen.

Was die Erziehungskunst schwieriger macht als alle übrigen, ist, dass die Natur, mit welcher sie es zu thun hat, unter allen uns bekannten die vollkommenste ist, die reichste, die mannigfaltigste und namentlich diejenige, welche fortwährend die höchste Selbstthätigkeit und Energie des Lebenstriebes entwickelt. Dies zeigt sich zuerst darin, dass ihre Entwicklung, und in Folge dessen auch die darauf gerichtete Kunstthätigkeit, eine weit längere Zeit, und während deren eine viel angespanntere und mannigfaltigere Aufmerksamkeit in Anspruch nimmt, als bei irgend einer andern Natur der Fall ist. Sodann ist auch die Entwicklung der geistigen Natur des Menschen weit ununterbrochener lebendig, indem ihr eine ungleich grössere Selbstthätigkeit und Produktionskraft innewohnt. Die Entwicklung der Seele steht keinen Augenblick still, wartet nicht, wie der Marmor oder die Leinewand, auf die gelegentliche Thätigkeit des Künstlers. Auch ohne ihn bildet sie sich in jedem Augenblicke fort, und nicht in der leicht im voraus zu berechnenden und zu regelnden Gleichmässigkeit des Fortschrittes, wie sich derselbe z. B. bei der Pflanze findet, sondern mit einer allseitigen Empfänglichkeit und Erregbarkeit, welche in keiner Art eine Isolirung, und nur bei tieferem Eindringen eine genau bestimmte Voraussicht und Regelung zulässt. Wenn also nichts Gutes, Förderliches gebildet wird, bildet sich Verkehrtes und Verderbliches.

Einer Entwicklung von so reicher und reger Lebenskraft gegenüber, muss die der Kunst zum Grunde gelegte Erkenntniss die ganze Seele umfassen und in ihre tiefsten Tiefen eindringen.

3. Das vom Erzieher Vorgefundene stellt sich ihm zunächst dar als Leib und Seele. Für die Pädagogik ist es von grosser Wichtigkeit, wie wir das Zusammensein, das Aufeinanderwirken beider denken. Eine Brücke zwischen beiden zeigt uns schon die Bemerkung, dass auch der Leib ebenso wie die Seele aus gewissen Systemen von Kräften besteht, und die fortwährenden Ausgleichungen beider Kräfte sowie die Uebertragungen ihrer Steigerungen und Herabstimmungen, die überdies nicht selten augenblicklich erfolgen, zeigen deutlich genug, dass Leib und Seele so höchst ungleichartig nicht sein können. Auseinander treten sie für uns nur dadurch, dass wir die Entwickelungen der psychischen Kräfte durch das unmittelbare Selbstbewusstsein, die der leiblichen durch die äusseren Sinne wahrnehmen. Eine genauere Vergleichung beider ergiebt dagegen, dass unter gewissen Umständen alle leiblichen Entwicklungen bewusst und durch das unmittelbare Selbstbewusstsein wahrnehmbar werden können. Auch stehen die leiblichen Entwicklungen im allgemeinen ganz in denselben Verhältnissen zu den psychischen und unterliegen denselben Entwicklungsgesetzen, wie die psychischen unter sich. Mögen sich auch immerhin Unterschiede für die Naturen des Psychischen und des Leiblichen herausstellen: diese treffen anfangs doch nur Gradverhältnisse und Modifikationen, welche uns nicht hindern können, im allgemeinen beiderlei Kräfte und Entwicklungen in dieselbe Reihe zu stellen und nach denselben Gesetzen zu konstruiren. Dies aber muss sich unstreitig auch für die Lösung unsrer pädagogischen Aufgaben überaus förderlich erweisen.

In Betreff des von der psychischen Seite Vorgefundenen ist die Ansicht auf das Nachdrücklichste zurückzuweisen, welche der Seele ursprünglich innewohnende Kräfte vindicirt in den Formen, welche sich in der ausgebildeten Seele vorfinden. Allerdings, da der ausgebildete Mensch versteht, urtheilt, schliesst, will u. s. w., und diese Akte aus seinem Inneren heraus erfolgen, so müssen wir ihm in Beziehung darauf Vermögen oder Kräfte zu verstehen, zu urtheilen, zu schliessen, zu wollen beilegen; aber hieraus folgt noch keineswegs, dass ihm dieselben auch schon ursprünglich oder als angeborene zukommen. Sie

können auch erst geworden sein und vielleicht durch eine lange Reihe von Zwischenentwicklungen geworden: wo denn also die psychischen Formen, auf welche es hierbei ankommt, als im Angeborenen noch in keiner Art vorhanden zu setzen wären. Es ist freilich unzweifelhaft, dass jedem Menschen die Nothwendigkeit angeboren ist, in sich Verstand, Urtheilskraft, Willen u. s. w. zu entwickeln, aber es fragt sich, ob dasjenige, was die Verstandes-, Urtheils-, Willensbildung allgemein-menschlich nothwendig bedingt, schon ihre Form an sich trage, oder nicht vielleicht eine ganz andere; also ob die Begriffe, das Urtheilen, das Wollen im Angeborenen präformirt, oder nicht vielmehr bloss prädeterminirt seien durch etwas von ganz anderer Form. Wie in dem Setzling der Apfel, die Pflaume nicht schon präformirt, sondern nur prädeterminirt ist, so liegen auch in der Seele jene Formen prädeterminirt, und es kommt nunmehr darauf an, durch eine tiefer dringende psychologische Zergliederung sowohl diese Form als auch die Bildungsprocesse, welche von ihr aus zu den späteren Formen hinführen, klar und bestimmt nachzuweisen.

Wir können an demjenigen, was wir in der ausgebildeten Seele vorfinden, im allgemeinen dreierlei unterscheiden: 1. das Gegenständliche (Objektive), 2. die Form, in welcher die Gegenstände psychisch aufgefasst, und diese Auffassungen verarbeitet sind, 3. die quantitativen Bestimmungen der beiden vorigen Momente: der Grad der Kräftigkeit, der Stärke, der Ausdehnung, des Reichthums, der Feinheit, der Lebendigkeit u. s. w., mit welchem die verschiedenen Gegenstände und die verschiedenen Formen innerlich angelegt sind und im Bewusstsein wirken.

Von diesen drei Momenten ist, wie schon bemerkt, zunächst die Form nicht als angeboren, sondern als erst in der Entwicklung der Seele entstanden anzusehen. Ebenso wenig sind die gegenständlichen Bestimmungen der psychischen Anlagen und Entwicklungen angeboren, sondern entstehen nur erst durch die Einwirkungen, welche die Gegenstände selbst auf uns machen. Den bei weitem grössten Einfluss äussert das Angeborene auf die quantitativen Bestimmungen der psychischen Anlagen und Entwicklungen. Die Kräftigkeit, die Frische und Fülle der psychischen Entwicklungen, der Grad der Schnelligkeit oder Langsamkeit, mit welchem die Reproduktionen und Kombinationen vor sich gehen, werden allerdings durch die Beschaffenheiten des ursprünglich Gegebenen bestimmt; doch auch hier nur die

Grenzen, innerhalb deren sich die Ausbildung der Seele halten muss, das Maass der Vollkommenheit, welches sie nicht überschreiten und unter welchem sie nicht bleiben kann. Zwischen diesen beiden äussersten Bestimmungen aber sind unzählige Grade möglich, welche durch die Bildungsmomente bestimmt werden und also mehr oder weniger in der Gewalt der Erziehung sind.

Zergliedern wir die Entwicklungen, welche unserm unmittelbaren Selbstbewusstsein vorliegen, bis zu ihren elementarischen Faktoren, so lassen sie sich zurückführen auf gewisse psychische Grundsysteme: die Systeme des Gesichtssinnes, des Gehörsinnes u. s. w. Diese Systeme aber sind nicht etwa nur neben einander gegeben im menschlichen Wesen, sondern auf das Innigste und in Verhältnissen, welche sich in ihren Grundlagen stets gleich bleiben, zu einem Sein mit einander verbunden. In diesem Einssein sind sie nicht etwas an der Seele, sondern für diesen Zeitpunkt der Entwicklung die Seele selbst, die Substanz der Seele. Sie selber bestehen ursprünglich aus einer unbestimmten Anzahl von sinnlichen Urvermögen in der Art, wie dieselben auch später für die einfachen sinnlichen Empfindungen die Grundfaktoren bilden. Alles, was wir sonst noch in der unserem Selbstbewusstsein vorliegenden Seele vorfinden, ist durch die Ausbildungen und Zusammenbildungen dieser Urvermögen entstanden.

Es ist ein allgemeines Grundgesetz unserer psychischen Entwicklung, dass von allem, was in unsrer Seele mit einer gewissen Vollkommenheit erzeugt wird, eine Spur zurückbleibt im Innern unsres Seelenseins, welche dann später wieder in die Erregtheit hineingezogen und auf das Mannigfachste mit den Reproduktionen anderer Spuren in Verbindung gesetzt und verschmolzen werden kann. Was hierin beharrt, sind zunächst nicht die aufgenommenen Reize oder Eindrücke, denn diese sind ja an und für sich nichts für die Seele, sind für dieselbe nur etwas, in wiefern sie von den psychischen Vermögen aufgenommen und angeeignet sind. Das Beharrende also sind die Vermögen in der Erfüllung durch diese Eindrücke oder Reize, und die Spuren sind demnach zweielementige Gebilde; das Zurückbleiben derselben ist nichts weiter, als die unmittelbare Fortexistenz, welche sich für alles ohne weiteres von selbst versteht, was nicht irgend wie wieder zerstört wird. In derselben Art, wie die durch die Sinne vermittelten

Eindrücke, lassen auch Gefühle, Begehrungen, äussere Thätigkeiten u. s. w., wenn auch in verschiedenen Graden der Vollkommenheit, im unbewussten Seelensein gewisse Spuren zurück.

Man hüte sich, diese Spuren irgend wie materiell zu fassen. Vor drei Wochen habe ich einen Menschen zum ersten Male gesehen und seitdem nicht weiter an ihn gedacht; jetzt wird sein Name genannt, und die Vorstellung seiner Gestalt steigt rein aus meinem Innern empor. Die *Spur* ist *das, was zwischen diesen beiden Akten der Zeit nach in der Mitte liegt*: dies ist das Einzige, was ich von ihr weiss; und indem also beide Akte rein psychische sind, so muss ich auch die Spur *rein psychisch* denken.

Diese Spuren vervielfältigen sich nun in's Unendliche und erzeugen durch Kombinationen jene mannigfachsten qualitativ eigenthümlichen Produkte, welche man als die bekannten abstrakten Seelenvermögen substantiirt hat. Hierher gehören auch alle Gemüthsbeschaffenheiten, Neigungen, Fertigkeiten, Talente u. s. w. Da durch blosse gleichartige Vervielfachung nichts Geistiges entstehen könnte, wenn nicht der Grundcharakter des Geistigen schon in dem Elementarischen, welches sich in dieser Weise vervielfacht, gegeben wäre, so muss die Natur des Sinnlichen, auch des am meisten elementarischen, gleich der Natur desjenigen Geistigen sein, welches aus seiner Vervielfachung als Produkt hervorgeht. Mit einem Worte: der Mensch hat eine *geistige Sinnlichkeit*, so dass das Sinnliche in ein Geistiges, das Unvernünftige in ein Vernünftiges umgewandelt wird. Es giebt eben nichts Ungeistiges in der menschlichen Seele; es giebt keine einzige sinnliche Empfindung, welche der eines Thieres gleich wäre, sondern in allen findet sich jene höhere Kräftigkeit, welche die Grundwurzel des Geistigen ist.

Diese Grundbeschaffenheit der Seele macht den Menschen in so viel höherem Grade der *Erziehung* fähig. Während bei den Thieren die Spuren zu schattenartig sind, als dass durch ihre Aufeinanderbildung irgendwie eine bedeutende Höhe erreicht werden könnte, so geht diese bei'm Menschen in's Unendliche, wodurch der Mensch zu einem geistigen, zu einem *vernünftigen Wesen* wird.

Die *Verschiedenheit der Individualitäten* wird sowohl durch *angeborene* als auch durch *angebildete* Eigenthümlichkeiten bedingt. *Angeboren ist*: die Kräftigkeit der Urvermögen, der Grad der Reizempfänglichkeit, und endlich ein gewisser Grad von Le-

bendigkeit. Diese drei Grundeigenschaften können in den verschiedensten Graden zusammengemischt gegeben sein. Die angebildete Verschiedenheit wird bedingt durch die verschiedene Beschaffenheit des von den Eindrücken Angeeigneten, sowie durch die Anzahl der gebildeten Spuren und die eigenthümliche Gestaltung ihrer Verbindungen. Die Mischung aller dieser Faktoren würde vollkommen zur Ableitung einer ungleich grösseren Mannigfaltigkeit ausreichen, als die gesammte bisherige Erfahrung uns zeigt.

Dass von allem, was sich in der Seele entwickelt, eine Spur in ihrem innern Sein zurückbleibt, muss dem Erzieher theils zu grosser Ermunterung dienen, da er weiss, dass seine Einwirkungen für's ganze Leben Frucht bringen und unverlierbar sind, theils aber auch zu ernster Warnung, weil schlechte Einwirkungen bei gehöriger Kräftigkeit ebenso unverlierbar sein würden.

Die Bildungsformen der späteren psychischen Vermögen beruhen ihren Grundbestandtheilen nach auf jenen Spuren von geistig-sinnlichen Empfindungen; neben ihnen haben wir nichts weiter als die verschiedenen Formen der Zusammenbildungen, die zwiefacher Art sind, nämlich von gleichartigen und ungleichartigen Entwickelungen. Durch Zusammenbildung des Gleichen zu einer Kraft wird die psychische Grundkraft verstärkt und es entsteht so alle Klarheit des Vorstellens und Erkennens, alle Innigkeit des Empfindens, alle Kraft des Begehrens und Wollens u. s. w. Dagegen ergeben die Kombinationen des Ungleichartigen Gruppen- und Reihengebilde aller Art, worauf alle Kenntniss, alle Fertigkeiten, alle Beziehungen zwischen Zwecken und Mitteln und die darauf gerichteten Eigenschaften beruhen. Obgleich nun die Zahl und Beschaffenheit der elementarischen Empfindungen für die Erziehung nicht gleichgültig sein kann, so liegt doch die wesentliche Bedeutung für die höhere Ausbildung durch Erziehung in der Uebertragung von Kombinationen von dem Einen auf den Andern. Alle Kultur und alle Fortschritte der Kultur beruhen darauf, dass jedem von der frühesten Kindheit an unzählige Kombinationen mitgetheilt werden: nicht nur von denjenigen, mit welchen er unmittelbar in Verbindung kommt, sondern auch solche, die von den früheren Generationen her vielleicht seit Jahrtausenden und aus allen Völkern der Erde in unendlichem Reichthume angesammelt worden sind. Indem er diese in sich nachbildet, wächst er in den intellektuellen,

ästhetischen, moralischen Erwerb von Millionen hinein; und die Arbeiten dieser, darunter die der ausgezeichnetsten Geister, welche die menschliche Natur hervorgebracht hat, werden für seine Bildung fruchtbar.

Wir können demnach die hauptsächlichste Aufgabe für den Erzieher darin setzen, dass er diese Kombinationen dem Zögling in so grosser Ausdehnung und so grossem Reichthum als möglich mittheile, aber freilich so, dass sie ihm nicht bloss dargeboten, sondern auch wirklich von ihm vollzogen werden. Die Unterstützung, welche dem Zöglinge hierbei vom Erzieher zu Theil wird, ist eine zwiefache, indem ihm nämlich bloss äusserlich aufgefasste Verbindungen (Gruppen von Merkmalen, Reihen von Erfolgen u. s. w.) dargeboten werden, oder geistig-erzeugte (Denkprodukte, Gefühlsverhältnisse u. s. w.); jenes findet sich z. B. bei Experimenten, bei historischen Darstellungen, dieses bei sprachlichen oder philosophischen Entwicklungen, bei'm Hinüberwirken des Beispiels. Doch ist die Form der Unterstützung letzterer Art die ungleich bedeutendere: der Geist empfängt hier eine Wirkung direkt vom Geiste. Die beiden Grundformen der Förderung sind erstens die Beschleunigung der geistigen Entwicklung, deren Grenzen durch die Forderungen bestimmt sind, dass einerseits der Gründlichkeit und Kräftigkeit der Bildung kein Eintrag geschieht, während wir uns andrerseits oft darauf beschränken müssen, neben den äusseren Umrissen des Zubildenden im Zöglinge den lebendigen Trieb zu begründen, dieselben in späterer Zeit selbst einmal angemessen auszufüllen. Die zweite Grundform ist die Ueberlieferung richtiger und musterhafter Kombinationen, die auch zu regelnden Normen werden können, welche andere Kombinationen nach ihrem Muster vermitteln. Aufgabe des Erziehers ist es daher, sowohl unrichtige und verkehrte Kombinationen fern zu halten, als auch Sorge zu tragen, dass die richtigen Kombinationen auch richtig aufgefasst werden.

Untersuchen wir nun die allgemeinsten Grundformen der psychischen Entwicklung, so ist zunächst die gewöhnliche Dreitheilung in Vorstellen, Fühlen und Begehren zu verwerfen; vielmehr tritt dieser Unterschied erst im Verlaufe der psychischen Entwicklung auseinander. Die von uns bezeichneten Urvermögen sind indifferent gegen jene Formverschiedenheit, ausser etwa, in wiefern sie den Reizen entgegenstreben und also sämmtlich gewissermaassen der Strebungsform theihaftig sind. Diese Formverschiedenheit also muss erst durch

die Ausbildung entstehen. Forschen wir dem weiter nach, so zeigen sich zunächst fünf elementarische Bildungsverhältnisse.

1. Der Reiz ist zu gering für das Urvermögen, so dass dieses nur zum Theil ausgefüllt wird. Aus dem unerfüllten Theile entsteht das eigenthümliche Grundverhältniss der Unlust.

2. Der Reiz ist grade angemessen für das Urvermögen; dieses wird durch ihn vollständig erfüllt, ohne dass er doch irgend dasselbe überstände. Dies ist das Grundverhältniss der in sich befriedigten Empfindung und der klaren Wahrnehmung.

3. Der Reiz ist im Verhältniss zum Urvermögen in ausnehmender Fülle oder überfliessend gegeben; jedoch ohne dass er noch irgendwie ein übermässiger für dasselbe wäre. So bei allen Lustempfindungen.

4. Der Reiz ist ein im Verhältniss zum Urvermögen übermässiger, und zwar so, dass er plötzlich auf dasselbe wirkt. In diesem Verhältnisse werden die Schmerzempfindungen begründet.

5. Der Reiz kann endlich auch in allmäliger Steigerung das Urvermögen überfüllen. Dann entsteht eine Empfindung des Ueberdrusses.

In welcher Art treten nun das Vorstellen, das Begehren und das Fühlen auseinander? Das Verhältniss zwischen den beiden ersten lässt sich leicht angeben. Das Vorstellen nämlich entsteht, soweit der Reiz vom Vermögen bleibend angeeignet wird, oder beide sich in Verbindung mit einander erhalten. Dagegen in wieweit dies nicht geschieht, sondern der Reiz wieder entschwindet, und das Vermögen wieder frei wird, bildet sich auch dieses letztere wieder zu demjenigen, was es ursprünglich war, zum Streben aus, welches jetzt Streben nach etwas Bestimmtem oder Begehren ist. Hiernach kann es den Schein gewinnen, als ob für das Fühlen nichts mehr übrig bliebe. Wo überhaupt eine Ausbildung stattfinden soll, müssen Reize gegeben sein, und diese müssen dauernd angeeignet oder wieder abgelöst werden, und also Vorstellen oder Begehren entstehen. Neben ihnen haben die Gefühle keinen Raum, aber wohl in oder an ihnen. In jedem Augenblick nämlich haben wir ein unmittelbares Bewusstsein von den Verschiedenheiten der neben oder nach einander erzeugten Entwicklungen unsres Seins, und dieses unmittelbare Bewusstsein ist dasjenige, was man „Gefühl" nennt. Diese drei Formen sind jedoch durchaus nicht

streng geschieden, vielmehr haben wir sie nicht selten in demselben Akte zusammen; ja, eine und dieselbe Entwicklung kann zugleich alles Dreies sein, und zwar nicht etwa so, dass drei ursprünglich verschiedene Akte in ihr verschmolzen wären, sondern unmittelbar in einem und demselben Akte, nur in verschiedenen Beziehungen.

Im Anschluss an diese Erörterungen lässt sich nunmehr leicht das **Verhältniss zwischen Erziehung und Unterricht** genauer bestimmen.

In weiterem Sinne des Wortes ist die Erziehung das Allumfassende, der Unterricht ein Theil derselben. Aber wie verhält sich dieser, und wie soll er sich verhalten zur Erziehung im engern Sinne des Wortes? Vergleichen wir beide, so fehlt es an hervorstechenden **Verschiedenheiten** zwischen beiden offenbar nicht. So zeigt sich der Unterricht fast ausschliessend auf Vorstellungen und Fertigkeiten gehend, während der Erziehung vorzugsweise die Gemüths- und Charakterbildung zur Aufgabe gestellt ist. Es scheint also, als hätten sie von Anfang an mit verschiedenen Gegenständen zu thun. Ebenso verschieden aber stellen sie sich in der Behandlung dieser Gegenstände dar. Der Unterricht verkehrt zunächst mit Einzelnem, welches er mittheilt und dem Schüler aneignet. Dafür ist ihm eine bestimmte Umgrenzung gegeben, und was innerhalb dieser liegt, kann er vollständig darstellen, erschöpfen. Für die Erziehung dagegen giebt es keine solche Vollständigkeit oder Vollendung. Ihre Aufgabe ist eine unendliche, und auf der andern Seite vermag bei ihr das Einzelne nichts: selbst für die Bildung einer einzelnen Eigenschaft fordert sie jedenfalls eine grössere Anzahl von Einwirkungen. In Hinsicht der Zeitverhältnisse wird ferner der Unterricht zu bestimmten Zeiten ertheilt, hat einen bestimmten Anfang und ein Ende: der Erziehung dagegen ist auch der Zeit nach eine unendliche Aufgabe gesetzt. Auch in Hinsicht der dabei beschäftigten Personen verhalten sie sich entgegengesetzt. Während der Unterricht einer grösseren Anzahl zugleich ertheilt werden kann, muss die Erziehung das Individuum individuell behandeln, selbst wo mehrere zugleich erzogen werden. Umgekehrt dagegen geschieht der Unterricht durch ein Individuum und absichtlich; die Erziehung kann allerdings auch so geschehen, ist aber nicht hierauf beschränkt.

Neben diesen Verschiedenheiten finden sich jedoch auch **Aehnlichkeiten** beider. Schon die angegebene gegenständliche Scheidung ist

nicht streng durchzuführen. Auch muss die Erziehung ebenso für den Unterricht arbeiten, wie dieser für jene.

Aus dem Letztern ergiebt sich, dass der Unterricht ein mehr Aeusserliches, ein mehr Oberflächliches sein müsse. Damit ihm eine wahrhaft bildende Wirksamkeit gewonnen werde, muss die Erziehung hinzukommen. Die durch diese gewonnenen Produkte sollen in den Unterricht als innere Grundlagen eingehen; und wo die Produkte des Unterrichts auf diese Weise einen mehr inneren Charakter erhalten, da sagen wir, er habe erziehend gewirkt. Nicht so nothwendig ist es dagegen, dass die Erziehung auch zugleich unterrichte, weil mit dieser Thätigkeit nur etwas für die Erziehung Nebensächliches bezeichnet wird. Diese Verhältnisse sprechen sich auch schon in den Wörtern aus. „Erziehen“ bedeutet „Heraufziehen“ der ungebildeten Vernunft zur Höhe der gebildeten; das Erziehen geht also auf die Ausbildung der inneren Angelegtheiten des Subjekts, während „Unterrichten“ sich auf die Mittheilung und Aneignung von etwas Objektivem für die Kenntniss oder Geschicklichkeit bezieht.

Hiermit ist nun eine sehr durchgreifende Scheidung gegeben: denn dieselbe trifft ja die beiden Faktoren, aus deren Zusammenwirken dem tiefsten Grunde nach die gesammte psychische Entwicklung hervorgeht. Wir haben auf der einen Seite das Subjektive: die Vermögen oder Kräfte, welche, schon ursprünglich Eigenthum der menschlichen Seele, in alle ihre Entwicklungen von neuem als Grundlagen hineingelegt werden. Wir haben auf der andern Seite das Objektive: die Reize oder Eindrücke, welche, von den Gegenständen kommend, von den psychischen Vermögen aufgefasst und verarbeitet werden. Denn wie jedes beschränkte Wesen, so bedarf auch die menschliche Seele für ihre Fortbildung, oder um zu dem zu werden, wozu sie zu werden bestimmt ist, der Nahrung durch Aeusseres. Das Objektive nun gehört dem Unterrichte an, die Ausbildung des Subjektiven der Erziehung; und so wird denn durch diese Theilung die Gesammtheit der zusammenwirkenden Faktoren erschöpft.

Es erklärt sich hieraus leicht sowohl das Auseinandertreten als auch das Ineinanderfliessen von Erziehung und Unterricht.

In Bezug auf die Eintheilung unsrer Wissenschaft markirt der Fortschritt in der Entwicklung des Kindes vier Erziehungsperioden.

Die erste können wir bezeichnen als das Zeitalter, in welchem sich das Bewusstsein des Kindes von ihm selbst und der Welt allmälig ausbildet. Sie geht bis zum Ende des 3. Lebensjahres.

In der zweiten bildet sich die innere Seelenthätigkeit allmälig zum Gleichgewichte mit der von aussen aufnehmenden oder sinnlichen. Sie dauert bis zum Ende des 7. Lebensjahres.

Die dritte charakterisirt sich dadurch, dass sich die innere Selbstthätigkeit nach und nach von der Gebundenheit durch das Sinnliche frei macht oder ein Uebergewicht über dieses erwirbt. Dauer: bis Ende des 14. Jahres.

In der vierten endlich, bis zum Schlusse der Erziehung, treten die höheren Geisteskräfte in vollerer Ausbildung hervor, so dass der Zögling aus dem Erziehungsverhältnisse endlich entlassen wird.

Zweiter Band. Unterrichtslehre.

Da der Unterricht in der Mittheilung und Aneignung des Objektiven besteht, so lassen sich hieraus leicht alle seine Eigenthümlichkeiten ableiten: dass er mit mehr einzelnen Einwirkungen zu thun hat, dieselben mehr abstufen, damit zu einer bestimmten Zeit anfangen und aufhören, und das innerhalb eines gewissen Gebietes Liegende erschöpfen kann; sowie, dass er von einzelnen Personen aus mit bestimmterer Absichtlichkeit eintreten und einer grösseren Anzahl von Individuen gemeinsam ertheilt werden kann. Die allgemeinste **Umgrenzung des Unterrichts** bilden daher besonders Vorstellungen und äussere Fertigkeiten, welche letzteren dazu werden vermöge ihrer innigen Verbindung mit Vorstellungen.

Das erste Objekt der Vorstellungen sind die Aussendinge. Mit ihnen zugleich fassen wir dann auch die Verbindungen und sonstigen Verhältnisse unter ihnen auf: die räumlichen, die zeitlichen Verbindungen, die Verhältnisse des steten Beisammen, der Ursachen und Wirkungen, der Zahl u. s. w., sowie die abstrakteren des Grades, der Grösse u. s. w.; und vermöge dieses Zugleich-Auffassens also können auch diese zu Gegenständen des Unterrichts werden. Auch hiermit aber ist der Bereich des Unterrichts, selbst nur den Aussendingen gegenüber, noch keineswegs erschöpft; er umfasst ausserdem die Verarbeitung sowohl der einzelnen Vorstellungen als ihrer Verbindungen und Verhältnisse zu Erkenntnissen aller Art. Wie die unmittel-

baren Auffassungen der Objekte in gleicher Weise vollzogen werden, so wirken sie auch für die logischen Kombinationen in gleicher Weise fort, und indem wir vermöge dessen in den Stand gesetzt werden, mit einem gewissen Zwange in anderen die gleichen Kombinationen zu veranlassen, so ist es keinem Zweifel unterworfen, dass auch hierfür ein Unterricht stattfinden kann.

Noch ein Gebiet aber beherrscht der Unterricht, indem auch unser Inneres zum Objekt werden kann. Dies geschieht durch diejenige Begriffsbildung, welche, durch die Aehnlichkeit der psychischen Qualitäten, Bildungsformen, Verhältnisse eingeleitet, das in diesen Beziehungen Gemeinsame in besonderen Akten für unser Bewusstsein hervorbildet. Vermöge der so entstehenden inneren Sinne können alle Entwicklungen unsres Innern, welche Form sie auch ursprünglich haben mögen, die Form des Vorstellens annehmen oder Objekte für uns und so in den Bereich des Unterrichts hineingezogen werden. Doch ist dieses nur in soweit möglich, als das Individuelle abgestreift und ein gemeinsames Vorstellen gewonnen wird. Nur in soweit ist eine Mittheilung davon möglich, indem ja nur in soweit der Andere die elementarischen Vorbildungen für dasjenige, was wir ihm mittheilen wollen, in sich vorfindet. Vor allem also können die allgemein-menschlich-gleichprädeterminirten Normen (des Logischen, Aesthetischen, Moralischen, Religiösen u. s. w.) begrifflich entwickelt und so Gegenstände des Unterrichts werden, aber auch alles Andere, was sich bei Verschiedenen in gleicher Weise ausbildet, selbst Gefühle und Strebungen. Aber es ist augenscheinlich, dass der Umfang des Unterrichts in dieser Beziehung im Vergleich mit dem der Erziehung ein sehr beschränkter ist; denn für den Unterricht ist ja das ganze Gebiet der Begründung lebendiger Empfindungen, Triebe, Gesinnungen u. s. w. verschlossen. Von diesen führt wohl ein sehr gebahnter und sicherer Weg zu den Begriffen oder Vorstellungen, doch geht keiner von diesen zu jenen hin: das Lebendige und Frische liegt den tiefsten Grundverhältnissen der psychischen Entwicklung gemäss wesentlich vor den Begriffen.

1. Fassen wir nun die **Zwecke des Unterrichts** in's Auge, so treten vor allem auseinander: die Bildung zum Menschen oder zu dem, was an und für sich selber Vollkommenheit ist, und die Bildung für einen besonderen Beruf oder für gewisse äussere Zwecke. Aber wir können noch ein Drittes, zwischen beiden Liegendes unter-

scheiden: das zur Bildung für einen gewissen Stand, eine gewisse Gesellschaftsstellung Erforderliche. Die beiden letzten Zwecke können mit dem Hauptzwecke der Bildung in sehr verschiedener Weite auseinanderliegen, andrerseits aber auch zusammenfallen. Je mehr die Berufsthätigkeiten geistige Regsamkeit und Spannung erfordern, desto mehr fördern sie auch die Bildung zum Menschen, so dass wir sogar bei den Berufsgattungen, welchen die geistige Höherbildung anderer Menschen vermöge der Befruchtung durch die von uns erworbene geistige Bildung als Aufgabe gestellt ist, von der einen Seite gar keine Verschiedenheit mehr haben. Auseinander treten beide Zwecke nur in sofern, als in Folge der Theilung der Arbeit die noch so entschiedene innerliche Berufsthätigkeit immer eine besondere ist, und also das für sie als Grundlage Erforderliche nur einen Theil der allgemein-menschlichen Vollkommenheit ausmacht. Der Zweck dieser reicht demnach über den Zweck der Bildung zum Berufe hinaus, und wir müssen aus dem Gesichtspunkte der allgemein-menschlichen Bildung verlangen, dass neben den Vollkommenheiten, welche durch die Berufsbildung bedingt sind, noch andere begründet werden.

2. Als erstes Unterrichtsmittel zeigen sich die Gegenstände selber, die allerdings nur äussere Zeichen sind; aber nicht die Auffassung dieser ist der eigentliche Gegenstand des Unterrichts, sondern dieser besteht in dem dadurch Bezeichneten, welches auf Veranlassung der Zeichen in der Seele des Schülers geweckt und verarbeitet wird. Ueberall gilt es hauptsächlich, das Innerlich-Angelegte zum Bewusstsein zu steigern; und nur in dem Maasse, wie sich die entsprechenden inneren Angelegtheiten vorfinden, kann der Unterricht seine Zwecke, namentlich die innere Fortbildung erreichen. Das Verhältniss der Zeichen zum Bezeichneten ist nun ein verschiedenes. Das Zeichen kann zuerst dem Bezeichneten ähnlich, ein Gleichniss dafür sein, und hierauf die Erweckung sich stützen. Zweitens können das Zeichen und das Bezeichnete zwar nicht oder doch nur wenig einander ähnlich sein, aber sie stehen in reellem Zusammenhange mit einander: das Zeichen ist etwa eine Wirkung des Bezeichneten, oder mit ihm als Eigenschaft an demselben Dinge, oder sonst mit ihm reell verbunden. Die Association, durch welche diese Erweckung bedingt wird, kann endlich drittens eine willkürliche, künstliche, traditionelle sein.

Das Letztere findet dem grössten Theile nach bei der Wort- und

Schriftsprache statt. Ungeachtet sich aber von dieser Seite betrachtet die Erregung des Inneren durch die Wortsprache als die unvollkommenste darstellt, so kommen ihr doch in allen andern Beziehungen so viele Vorzüge zu, dass man sich ihrer mit vollkommener Berechtigung als des hauptsächlichsten Unterrichtsmittels bedient, und zwar besonders der Bestimmtheit ihrer Ausdrucksweise als auch ihres Umfanges wegen, der den des Unterrichts vollkommen deckt. Nicht alle innern Entwicklungen nämlich haben sich in ihr durch Zeichen (Wörter) fixirt, sondern nur diejenigen, welche als einer allgemein-menschlich-gleichen Ausbildung fähig, eben desshalb Gegenstände des Unterrichts zu werden geeignet sind. Eine Menge von anderen, auf Veranlassung von inneren Erregungen hervorgetretenen äusseren Veränderungen, die an sich ebenso geeignet gewesen wären, Zeichen für Inneres zu werden, sind dessen ungeachtet ohne Fixirung in der Wortsprache vorübergegangen. Für das durch sie Aeusserlich-Gemachte wurde von denen, welche diese Aeusserungen wahrnahmen, nichts in ihrem Innern vorgefunden: sie erhielten also dadurch keine Mittheilung, oder diese Aeusserungen waren für sie keine Sprache. Nur was sie in Folge entsprechender Vorbildungen bei der Auffassung in sich nachzubilden im Stande waren, haben sie aufgefasst und aufbehalten; und es haben sich in Bezug darauf allmälig bestimmte Wörter hergestellt, durch welche es für die Mittheilung fixirt und so zur Tradition geworden ist. Nur diese allgemein-menschlich-gleichen oder doch innerhalb eines gewissen Umfanges gleichen Produkte haben in den Wortsprachen ihren Reflex gefunden, und wir haben also in diesen im allgemeinen, wie dasselbe Grundverhältniss, welches auch für den Unterricht gegeben ist, so auch denselben Umfang der Ausführung, und der Unterricht kann daher im allgemeinen so weit reichen, als die Wortsprache reicht.

Hieran schliesst sich unmittelbar noch ein anderes, höchst wichtiges Moment. Bei jeder zusammenhängenden Rede drücken wir nicht nur mehrere Vorstellungen aus, sondern auch die Verhältnisse, in welche dieselben für unser Bewusstsein getreten sind. Wir theilen also mit den Gegenständen zugleich auch die psychischen Bildungsformen mit, welche durch die Flexionsformen aller Art, die Konstruktionen, die Stellungen der Wörter u. s. w. abgespiegelt werden, und vermöge dessen wird uns die Sprache zum Unterrichtsmittel für

die Uebertragung und Aneignung eines unendlichen Reichthums von Geistesbildung, welchen kein anderes Unterrichtsmittel dem Schüler zu eigen zu machen im Stande ist.

3. Das vom Lehrer Vorgefundene unterscheidet sich von dem, was der Erzieher vorfindet. Während dieser das Kind in seiner ursprünglichen Beschaffenheit empfängt, baut der Lehrer auf Grundlage schon vorhandener Erziehungsprodukte. Auch zieht der Unterricht überwiegend nur das Allgemein-Gleiche in Betracht, wogegen die Erziehung auch dasjenige ausbilden muss, was von dem im Erzieher selber Gegebenen ganz verschieden ist. Hierdurch wird offenbar der Unterricht beschränkt. Denn in Betreff der Auffassung äusserer Gegenstände wird der Unterricht, soweit als ein verschiedenes Subjektives hinzugebracht wird, d. h. verschiedene Auffassungsvermögen, entweder unmöglich gemacht oder er gedeiht unvollkommen. Aber die Auffassungsvermögen werden nicht bloss durch die sinnlichen Urvermögen, sondern auch durch die zu denselben hinzufliessenden gleichartigen Spuren gewonnen. Also in stärkerem, klarerem, selbstthätigerem, gesammelterem Auffassen kann Unterricht nur stattfinden in dem Maasse, wie zahlreichere Spuren vorhanden sind. Auch wo es sich um ein mannigfaltigeres Vorstellen handelt, da ist eine einigermaassen vollkommene Auffassung nur möglich, wenn bereits die geforderten Verbindungen mehr elementarisch als innere Angelegtheiten vorgebildet sind, und diese Vorbildungen als Auffassungskräfte in die neue Auffassung hineingelegt werden.

Diese Beschränkung wird aber noch grösser, wo sich der Unterricht auf die Erregung von Innerlich-Angelegtem stützen muss. Da sie durch äussere Zeichen geschieht, so kommt es zunächst darauf an, ob der Schüler diese Zeichensprache versteht. Ist dieses nicht der Fall, und findet sich ausserdem noch ein Mangel an Anschauungs-, Gefühls-, Begriffs- u. s. w. Angelegtheiten vor, so können die elementarischen Gebilde und Kombinationen, worauf es ankommt, entweder überhaupt nicht vollzogen oder die angemessenen Vorbildungen müssen abgewartet werden.

Die **Eintheilung** für die speciellen Untersuchungen über den Unterricht ergeben sich leicht. Die Charaktere und Verhältnisse können sich nämlich entweder auf den gesammten Unterricht in gleicher Art, oder nur auf einzelne Zweige desselben beziehen. Hiernach zer-

fällt die Unterrichtslehre in einen allgemeinen und einen besonderen Theil. Beide aber haben theils die Gegenstände des Unterrichts auszuwählen, zu begrenzen, nach ihrer Bildungskraft zu würdigen, theils die Art und Weise zu bestimmen, wie der Unterricht ertheilt werden soll: die Regel, die Methode desselben. Die Betrachtungen hierüber bedingen freilich einander gegenseitig. Dazu kommt noch die Einrichtung der Anstalten für den Unterricht oder der Schulen. Wo eine grössere Anzahl von Kindern zugleich unterrichtet werden soll, da bedürfen wir gewisser allgemeiner Begrenzungen und Normen, die nach einem mittleren Maassstabe gebildet sind. Ueberdies entstehen noch vermöge dieses Zusammen eigenthümliche Verhältnisse, und in Bezug auf diese besondere disciplinarische Vorschriften, welche von dem Gebiete der eigentlichen Unterrichtslehre wieder zu dem der allgemeinen Erziehungslehre hinüberführen.

Ueberall aber ist zu bedenken, dass wir es meist mit Produkten von grosser Zusammengesetztheit und weit vorgeschrittener Bildung zu thun haben, und dass uns eine gründliche Würdigung für die theoretische wie für die praktische Betrachtung nur dann gelingen kann, wenn wir sie mehr elementarisch auffassen: in rückgängiger Konstruktion zu ihren Grundlagen vordringen, und uns einzeln und genau anschaulich machen, was jeder Bestandtheil eines Unterrichtsgegenstandes und jede Abstufung desselben auf der einen Seite als Vorbildung voraussetze und auf der andern als Produkt zurücklasse, sowie welche Modifikationen der allgemeinen Erfolge bei diesem oder jenem Zusammenwirken, bei dieser oder jener Aufeinanderfolge eintreten. —

Eintheilung.

Einleitung.

§ 1. Grundbegriff der Erziehung.

§ 2. Zwecke der Erziehung.

§ 3. Erziehungsmittel.

§ 4. Erziehungskunst.

§ 5. Erziehungswissenschaft.

§ 6. Natur des vom Erzieher Vorgefundenen. Verhältniss zwischen Seele und Leib.

§ 7. Natur des von der psychischen Seite Vorgefundenen. Einleitende Bemerkungen.

§ 8. Allgemein-menschliche Beschaffenheit der psychischen Urvermögen.

§ 9. Angeborene und angebildete Individualität.

§ 10. Wichtigkeit dieser veränderten Auffassung für die Pädagogik.

§ 11. Uebersicht der Bildungsformen für die späteren psychischen Vermögen in Anwendung auf die Pädagogik.

§ 12. Nähere Bestimmung über die Beschaffenheit der Vermögen in der ausgebildeten Seele. Praktische Folgerungen.

§ 13. Ursprung der allgemeinsten Grundformen der psychischen Entwicklung und der Verhältnisse zwischen denselben.

§ 14. Verhältniss zwischen Erziehung und Unterricht.

§ 15. Entwicklungs- und Erziehungsperioden. Eintheilung im Anschliessen an die Grundformen.

Erster Haupttheil.

Erziehungslehre (im engeren Sinne).

Erstes Kapitel. Bildung der Vorstellungskräfte.

Zweites Kapitel. Gemüths- und Charakterbildung.

Erster Abschnitt. Bildung zu kräftig-reiner praktischer Auffassung.

Zweiter Abschnitt. Allgemeine Grundformen der sittlichen Bildung.

Dritter Abschnitt. Bildung und Regelung der einzelnen Klassen der Neigungen.

Vierter Abschnitt. Festigung und Läuterung der sittlichen Bildung.

Drittes Kapitel. Allgemeine Ueber- und Rückblicke.

Zweiter Haupttheil.

Unterrichtslehre.

Einleitung.

§ 92. Grundcharakter und allgemeinste Umgränzung des Unterrichts.

§ 93. Erziehung durch den Unterricht.

§ 94. Zwecke des Unterrichts.

§ 95. Unterrichtsmittel.

§ 96. Das vom Lehrer Vorgefundene.

§ 97. Eintheilung.

Erstes Kapitel. Allgemeine Unterrichtslehre.

Erster Abschnitt. Allgemeine Uebersicht der Unterrichtsgegenstände und ihrer Anwendung für den Jugendunterricht.

Zweiter Abschnitt. Allgemeine methodische Vorschriften.

Zweites Kapitel. Besondere Unterrichtslehre.

Erster Abschnitt. Didaktische Würdigung der Unterrichtsgegenstände.

Zweiter Abschnitt. Specielle Methodik.

Drittes Kapitel. Von den Unterrichtsanstalten.

Erster Abschnitt. Verschiedene Gattungen der Unterrichtsanstalten.

Zweiter Abschnitt. Einrichtung der Unterrichtsanstalten. —

Druckfehlerverzeichniss.

Seite	27	lies Zeile	19	von	o.	statt:	wozu — „worauf“.
„	34	„	15	„	„	„	verrichtet — „vernichtet“.
„	98	„	3	„	„	„	des — „das“.
„	108	„	5	„	u.	„	maassgebenden — „maassgebende“.
„	165	„	15	„	„	„	ritt — „tritt“.
„	176	„	8	„	o.	„	unterbrochener — „ununterbrochener“.
„	192	„	2	„	u.	„	und — „als.“
„	241	„	15	„	„	„	und — „als auch“.
„	302	„	10	„	„	„	dieselbe — „dieselben“.
„	360	„	10	„	o.	„	einigen — „einige“.
„	366	„	4	„	u.	„	gelernt — „gelehrt“.



